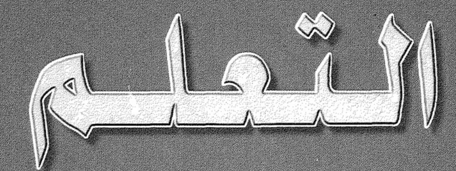




التعلم في مراحل العمر المتأخرة

«التعليم المستمر»

تأليف
بيتر چارڤيس

ترجمة
بهاء شاهين

مجموعة النيل العربية

التعلم في مراحل العمر المتأخرة

«التعليم المستمر»

تأليف

بيتر چارفيس

ترجمة

بهاء شاهين

مجموعة النيل العربية

حقوق الطبعة الإنجليزية :

English Edition Copyrights



KOGAN PAGE
London , England

Learning in Later Life "an introduction for educators & carers"
© Peter Jarvis , 2001 . Original English Language Edition Published by Kogan Page Limited , 120 Pentonville Road , London , N1 9JN

حقوق الطبعة العربية :

عنوان الكتاب : التعلم في مراحل العمر المتأخرة «التعليم المستمر»
تأليف : بيتر جارفيس
ترجمة : بهاء شاهين
رقم الإيداع : 2002 / 16890
الترقيم الدولى : 4 - 75 - 5919 - 977
الطبعة : الأولى
سنة النشر : 2003
الناشر : مجموعة النيل العربية

العنوان : ص.ب : 4051 الحي السابع
مدينة نصر ـ القاهرة ـ ج.م.ع
التليفون : 2754583 - 00202/2707696
الفاكس : 00202/2707696
بريد إلكتروني : e-mail: arab_nile_group@hotmail.com
e-mail: arab_nile_group@link.net

المحتويات

تعريف بالمؤلف

يعمل بيتر جارڤيس Peter Jarvis أستاذاً للتعليم المستمر في مدرسة الدراسات التعليمية بجامعة سوري Surrey ، ويعمل منسقاً لاجتماعات مركز أبحاث التعليم المستمر . ويعمل أيضاً أستاذاً مساعداً لتعليم الكبار في جامعة جورجيا Georgia في الولايات المتحدة . وبالإضافة إلى ذلك فهو يقوم بتدريس علم الاجتماع كأستاذ غير متفرغ في الجامعة المفتوحة . وهو يحمل درجات علمية من جامعات لندن وشيفلد وبيرمنجهام وأستون وسوري London, Sheffield, Birmingham, Aston and Surrey وحصل على درجة الدكتوراه الفخرية من جامعة هيلسنكي Helsinki . وهو أيضاً عضو في الجمعية الملكية للفنون . وحصل في عام 1990 على منحة دراسية من الجمعية اليابانية لدعم العلوم في جامعة طوكيو .

وتدور أعماله ، التي تقوم على أسس فسيولوجية وفلسفية ، بالدرجة الأولى ، حول النواحي الخاصة بتعليم الكبار والتعليم المستمر طوال مراحل العمر . وقد عمل كمدرس ومدرب مهني للتعليم المستمر وقام بإجراء أبحاث في تعليم الكبار وشارك في عدد من المشروعات الأخرى . كما شارك في التعليم عن بعد لسنوات عديدة .

وفي عام 1988 حصل على جائزة سيرل أو. هول Cyril O. Houle العالمية للآداب في مجال تعليم الكبار من الاتحاد الأمريكي لتعليم الكبار والتعليم المستمر . كما حصل أيضاً على جائزة كومنيوس Comenius للجمعية الأوروبية الخاصة بالاتحادات التطوعية في عام 1997 ، وفي نفس العام انضم للقاعة الدولية للمشاهير في أمريكا .

وقام بتأليف العديد من الكتب . ومن بين كتبه الأخيرة كتاب "الكبار والتعليم المستمر : النظرية والتطبيق (الطبعة الثانية ، روتليدج Routledge 1997)" ، وكتاب "الأخلاق وتعليم الكبار في المجتمع المعاصر" (Niace, 1997) وكتاب "المعجم الدولي للكبار والتعليم المستمر" (الطبعة الثانية كوجان بيج Kogan Page, 1998) وكتاب "الباحث الممارس : تطوير نظرية من خلال الممارسة" (جوسي باس Jossey Bass, 1999) . وقد قام مؤخراً بكتابة دليل الموارد البشرية (بالاشتراك مع بات هارجريفز Kogan Page, 1998 Pat Hargreaves) وكتاب "نظرية وممارسة التعليم" (بالاشتراك مع جون هولفورد وكولين جريفين John Holford and Colın Griffin. Kogan Page, 1998) . كما قام بكتابة العديد من الأبحاث وفصول في عدة كتب ، وتم ترجمة العديد من أعماله.

وهو رئيس تحرير ومؤسس "الصحيفة الدولية للتعليم المستمر طوال مراحل العمر". وعمل في هيئة تحرير عدد من الصحف . وهو يلقي العديد من المحاضرات والكلمات الخاصة بالتعليم المستمر والتعليم العالي والتعليم طوال مراحل العمر في مناطق كثيرة من العالم .

تقديم

في أحيان كثيرة يظهر كتاب يبلور علماً ظل يتطور لفترة طويلة على نحو بطئ . وكتاب التعلم في مراحل العـمر المتأخرة لمؤلفـه بيتر چارڤيس Peter Jarvis يعد من تلك الكتب : وهو يربط مـعاً مجموعة متشابكة من النظريات والأبحاث التي ظهرت خلال العشرين سنة الماضية ويقدم المراحل المتقـدمة من العـمر باعتـبارها فتـرة لاقتناص الفـرص والتطوير . ويتعارض ذلك تمـاماً مع النظرة الشائعة بأن مراحل السن المتقدمة تعد فـترة من فترات الإهمال والتدهور وهذه الفترة في رأينا تمثل عمراً جديداً بالنسبة للتقدم في العمر . فهي فترة لإظهار الإمكانات واستكشاف ما يسميه چارڤيس "العلاقـة بين التعليم والحيـاه والتقدم في العـمر" . وهذا الكتاب يضم العـديد من الأفكار الجديدة المثيرة فـي المجالين الأكـاديمي والعـملي . وتقـوم فـرضيـاته الأسـاسيـة على أن المرء يحـتـاج إلى اختصاصي في عـلاج التعلم في مراحل الحياه المتقـدمة أكثر من حاجته إليـه في مرحلة التعليم في سن النضوج والتي تهـدف إلى الحصول على وظيفـة أو مهنة . والشخص الذي يبـحث عن مهنة ، إذا جاز القول ، هو الشـخص الذي يكون في حالة تحقيق الذات والبحث عن مـعنى للحياة . وفي المرحلة الثالثة من الـعمر (وهي الفترة المحصـورة بين سن الخمسين والرابعة والسـبعين) يستكشف

المرء طقوس الانفصال وفرص الحصول على وظائف جديدة بعد التقاعد . ويؤكد چارڤيس أن الحرية والاستقلال الذاتي والمصداقية هي العناصر الأساسية لاستكشاف الذات . وبالإضافة إلى ذلك فإن المرحلة الرابعة من مراحل العمر (ما بعد الخامسة والسبعين) تنطوي على الكثير من الأهمية الشخصية والقدرة على الابتكار والإبداع .

وقد تم إعداد هذا الكتاب بشكل شامل بحيث يستعرض دورات الحياه الإنسانية . إذ يستكشف كيف تتم عملية التعليم ، ويربط الأبحاث الأصلية التي أعدها المؤلف والخاصة بالنمو والتطور في الجزء الأخيرة من الحياة . ويستعرض في الفصل الأول ظهور تعليم الكبار منذ بداياته الأولى باعتباره مهنة دينية كانت تقوم بها في المقام الأول النساء من الطبقة الوسطى .ويستعرض چارڤيس تاريخ تعليم الكبار في الولايات المتحدة والمملكة المتحدة وتطور التعليم في المرحلة الثالثة من مراحل العمر خلال السنوات الماضية . ويلقي الضوء على إمكانات التطور الإدراكي الذي يتفجر حينما يتعرض البالغون الكبار لشكل من أشكال التحدي . ومع تغير التعليم المهني خلال مراحل العمر ، ظهرت الحاجة إلي العولمة وظهور فرص جديدة للتعليم في فترة ما بعد التقاعد . ويقرر الكتاب أن الوقت قد حان في الألفية الجديدة لاستكشاف كيف يتشابك التعليم المستمر طوال مراحل العمر مع النمو البشري .

وفي الفصل الثاني الذي يحمل عنوان التعليم والمجتمع المتعلم يتطرق الأستاذ چارڤيس إلى عملية التعليم والدلالات الخاصة ببناء تفاعلات انعكاسية وواعية في الظروف العادية والظروف التي يتحكم فيها الفرد . وسوف يلاحظ المعلمون ذوي الفكر الثاقب أن المجتمع يعد مثالاً لجميع الأعمار . ويشير چارڤيس أن التعليم يعد عملية أساسية لنا جميعاً حيث يتعين علينا أن نتكيف ونتحول مع تحديات الحياة الجديدة . ولذا فإنه يعنون الفصل الثالث بعنوان "التعليم والبقاء والتقدم في العمر" . فهو يقدم في هذا الفصل رؤية شاملة لنظرية الكمال الخاصة بالتطور الإدراكي : وهي أن التعليم عملية ترتبط بالوجود وذات دلالات روحية . فمن خلال التعليم يستطيع البشر أن يتغلبوا على بيئتهم ويعدلونها . ويتبادر إلى الذهن في هذا السياق الكلمة التالية المقتبسة من هنري برجسون Henri Bergson :

أن توجد يعني أن تتغير

وأن تتغير يعني أن تنضج

والنضوج يعني أن

تجدد نفسك على نحو مستمر

ويضم الفصل الثالث خريطة أساسية لمذهب التطور الذي يحدد أطر الكتابات الخاصة بالتعليم في مرحلة الشيخوخة . وهو يعكس أطروحة المؤلف بأن التعليم يعد فرصة لكي تصبح أكثر تكاملاً . وربما يكون هذا الفصل من أكثر فصول الكتاب ثراء بالنسبة للممارس الذي يثق في أن عملية النضوج تعد وسيلة لاستكشاف معنى الثقافة، وهو يستكشف مدى عمق إمكانات النمو الإدراكي والفعال الذي يدرسه خبراء تطوير الأنا بعمق واستثمروا فيه الكثير من الجهد خلال الربع قرن الماضي .

ومن الجدير بالذكر أن چارڤيس قد أشار إلى أعمال چان ليوڤينجر Jane Leovinger الذي أشار إلى أن النضال من أجل التفوق ومن أجل التكامل والحصول على معنى من الخبرة ليس وظيفة واحدة من وظائف الأنا العديدة ، ولكنه جوهر الأنا . والواقع أن دور كتابة السيرة الشخصية – والسيرة الذاتية – التي أصبحت محوراً أساسياً في أدبيات استعراض تاريخ حياة المرء وذكرياته تنمو باستمرار على نحو مطرد حينما يسعى كبار السن إلى فهم كينونتهم .

والفصل الرابع الذي جاء تحت عنوان "التعلم من الخبرة والمتعلمين ذوي الخبرة" يعد تحليل حديث للغاية لطبيعة إدراك المرء لذاته في وقتنا الحالي . وتتسم مناقشة چارڤيس لأشكال الذكاء المتعدد وبحثه الخاص بالسوائل والذكاء المتبلور وطبيعة المتعلمين ذوي الخبرة في إطار العملية التعليمية تحليلاً مباشراً وموجزاً . فهو يستعرض ما تقوم به استراتيجيات فصول الدراسة في المواقف التعليمية عند التعامل مع كبار السن . ومن ثم يستعرض في الفصل الخامس الذي جاء تحت عنوان "تعلم كيفية التقاعد" مرحلة الطقوس الرمزية التي يمر بها كثيرين من كبار السن . ولا ريب أن هذه المرحلة الانتقالية تصرخ عالياً من أجل التعليم المستمر . ونحن من العاملين في مجال التعليم والاستشارات التعليمية ورجال الدين ومن البالغين كبار السن نحتاج إلى استكشاف هذا

المجال الطبيعي الثري الذي ينمو باطراد في ثقافتنا . ومع تزايد أعداد المواطنين الذين يتقدمون في العمر فإننا محظوظون حقاً بأن يتوفر لدينا كتاب يدعم نضوجهم العاطفي والفكري .

وفي الفصول من السادس إلى العاشر يركز المؤلف على مناهج دراسية محددة وطبيعة عملية التعلم مع تقدم المرء ونضوجه . وقد جاءت هذه الفصول تحت عناوين: "التعلم بعد التقاعد" ، "تعلم أدوار جديدة في العمل" ، "تعلم الحكمة ومعنى الحياة" ، "تعلم النواحي الروحية" ، "تعلم اللياقة العقلية" . وتشير هذه الفصول ، التي تتميز بالثراء النظري والتفاصيل ، إلى الإمكانيات التي ينطوي عليها التعليم بالنسبة لجميع الناس بغض النظر عن العمر والخلفية الثقافية . ومفهوم "اختصاصي التعلم" تتردد بمعنى أننا نفكر في الاشتراك في التجديد المستمر وتكامل العقول الناضجة . وليس هناك حدود ولا قواعد : هناك رسالة إيجابية تتمثل في أن استكشاف الذات والخيار الحر للتعلم في فترة ما بعد التقاعد ليس له حدود ولا إمكانيات مما يتيح للمرء قدر من الحرية والمصداقية والاستقلال .

ويقدم المؤلف في الفصل الحادي عشر الذي جاء تحت عنوان "التعلم في المرحلة العمرية الرابعة" إرشادات لأولئك الذين يعملون مع كبار السن ممن تزيد أعمارهم على الخامسة والسبعين. ويقدم چارڤيس من جديد نماذج للتعليم المستمر وتمكين كبار السن . ويقدم تقنيات محددة مثل التوجيه المبرمج وتذكر الأحداث الماضية وتاريخ الحياه ، والتواصل الحساس مع الأفراد مشوشي الفكر . ويؤكد چارڤيس على طابع المناهج الفردية والحاجة إلى إقامة علاقات فيما بين الأفراد ، ويقدم في النهاية عرضاً لطبيعة الهوية الشخصية لمن يحتضرون . وهذا القسم من الكتاب يشجع ممارسو التعليم المستمر على الثقة بإحساسهم الشخصي برعاية كبار السن أثناء تطوير خبراتهم الخاصة بتعليم الكبار . ويعتمد الفصل الثاني عشر على هذه الجزئية التي يخرج منها القارئ بخبرة معنوية ثرية بحيث يستطيع آخرون إدراك ذواتهم الكاملة . والفكرة التي يقدمها چارڤيس بأن بناء مجتمع متعلم يعد أمراً ضرورياً لحياتنا الجديدة فكرة هامة وجديرة بالاعتبار ويدعمها ويؤكدها الشواهد البحثية والنظرية .

فهذا الكتاب إنساني رائع . ولسوف يعجب أي شخص يتعامل مع كبار السن بكتاب "التعليم

في مراحل العـمر المتأخـرة" . وعلى نحو جذاب يتـحول البالغـون من كبار السن لأنهم أقـرب ما يكونون إلى الموت والاحـتضـار إلى أشـخاص أقـرب ما يـكونون بالفعل إلى الحـيـاة . وبالنسبـة لكثيرين فإن معنى الحياة هو ما نسميه عادة "التعليم" . وحينما يتوصل كبار السن إلى معنى للحياة فإنهم يصنفون خبراتهم ويشرعون في التكامل وفي التركيز . حقاً إنه لمحظوظ ذلك الممارس الذي يلتقي بهؤلاء المتـعلمون من كبار السن ! وإننا حقاً لمحظوظين بـأن يقع بين أيدينا كتاب ينظر نظرة جديدة إلى هذه الظـاهرة . فبدلاً من النظر إلى مـراحل العمر المـتقدمـة باعتبـارها فترة من فـترات الإهمال والانحدار ، نجد أن بين أيدينا عمـلاً علمياً مدعوماً بقدر كبيـر من البحث يشير إلى النمو الفكري والعاطفي في مرحلة النضوج . حقاً إنه عالم شجاع جديد .

ماري أليس وولف

أستاذ علم الشيخوخة

ومدير معهد علوم الشيخوخة في كلية

سانت جوزيف في ويست هارت فورد West Hartford

بولاية كونيكتيكت Connecticut 06117, USA .

مقدمة

لقد أصبحت عبارة التعلم في مراحل العمر المتأخرة من العبارات الشائعة في السنوات الأخيرة، حيث يستخدم الوزراء الحكومين هذا المصطلح كما ظهرت شبكات للتعليم في مراحل العمر المتأخرة . وحقيقة تحول هذا المصطلح إلى مصطلح مقبول يشير إلى حقيقة أن كبار السن يستطيعون مواصلة التعلم ، لم يعد فكراً جديداً . ومع ذلك فإن دلالات ذلك ليست واضحة تماماً. فحينما يستخدم الوزراء الحكوميون هذا المصطلح فإنهم يقصدون بذلك فيما يبدو أن التعلم له علاقة بالقدرة على العمل . وهذه هي أيضاً الطريقة التي يستخدمون بها مصطلح التعلم – ومع ذلك ولكي نكون عادلين نجد أن مصطلح التعلم في جميع الأوراق والوثائق الحكومية يشير إلى التعلم الذي لا يرتبط بالعمل بل ويشير أحياناً إلي فكرة التعلم المتعلقة بالبعد الروحي . ومع ذلك فإن دلالات التعلم الإنساني لم تصغ صياغة عامة وشاملة في السياسات الحكومية ، كما أنها أيضاً لم تصغ بطريقة علمية منتظمة في الكتابات الخاصة بالتعليم المستمر .

وبمجرد أن تركز السياسة التعليمية على التعليم الإنساني وعلى المتعلم بدلاً من التركيز على التعليم ، فسوف تظهر مجموعة مختلفة من الدلالات . ويرتبط ذلك بحقيقة أن التعلم لا يرتبط

فقط بالحياة ، ولكنه يتعلق بجميع مراحل العمر . ولكن التعلم وممارسة الحياة في مراحل العمر المتأخرة ، خاصة في مرحلتي العمر الثالثة والرابعة ، قد يكون مختلفاً عن التعلم والحياة بالنسبة للشباب . ومع ذلك فإن المجموعة الأخيرة هي التي تحدد جداول الأعمال والسياسات وهم غالباً يفعلون ذلك انطلاقاً من فهم محدود وضيق للغاية لعملية التعلم الإنسانية - وهو فهم مايزال يفرضه بشكل ضيق المتخصصون في علوم السلوك والتعريفات الإدراكية التي سادت المذاهب التعليمية خلال العقود القليلة الماضية .

وهذا الكتاب الذي نقدمه يستعرض عملية التعلم طوال مراحل عمر الإنسان . إذ يوضح بجلاء أن مساعدة الآخرين على التعلم ليست وظيفة المدرس ، وإنما هي وظيفة كل من يهتم بأمر الإنسان . ومن ثم يدافع هذا الكتاب عن وجود دور جديد لأخصائي التعلم حيث يتم استكشاف دور تسهيل عمليات التعليم في جميع المواقف التي يتعرض لها كبار السن . ويتعين على جميع المعلمين أن يكونوا قائمين بالرعاية وعلى القائمين بالرعاية أن يكونوا اختصاصيين في علاج مشكلات التعلم ، ولكن يجب أن يكون هناك بعض منهم ممن يقومون بدور أخصائيي العلاج. ولذا نختتم هذا الكتاب بفصل موجز يستعرض بعض الأشياء التي يمكن إدراجها ضمن مناهج التعليم المستمر بحيث يستطيع استخدامها جميع العاملين في مجال رعاية كبار السن

ويبدأ هذا الكتاب من خلال فهم تجريبي لعملية التعلم ، ويعتمد على مشروع بحثي قمت بإجرائه حول تعليم الكبار ، وقد تمت صياغة دلالاته ومفاهيمه عبر جميع مراحل العمر . ويتناول الفصل الأول تقرير لمشروع البحث وفهم نظري كامل للعلاقة بين التعلم والحياة والتقدم في العمر. وفي الفصل الخامس يتم استعراض سن التقاعد والقضايا المرتبطة بالتعلم بعد التقاعد من العمل ، بما في ذلك الالتحاق بفصول التعليم ، مثل فصول الكبار وجامعات المرحلة الثالثة من مراحل العمر ، والتعليم والإشراف التطوعي ، ومع ذلك يتم أيضاً استعراض عمليات التعلم الخاص المتعلقة بمعنى الحياة والحكمة والنواحي الروحية . وفي الفصلين العاشر والحادي عشر يتم مناقشة التعلم من حيث علاقته بالصحة الجسدية والعقلية ، ومكانته أخيراً بالنسبة لأمراض العته والزهايمر Alzheimer ، كما يتم تحليل المراحل العمرية الأخيرة من الحياة . ومن ثم فإن هذا الكتاب

يستهدف كل من :

ـ المعلمين وكبار السن خاصة منهم من يعمل مع متعلمين متقدمين في العمر .

ـ من يقومون برعاية كبار السن والأطباء والممرضات الذين يعملون مع الكبار .

ـ أخصائيي العلاج ، سواء منهم أخصائيو العلاج المهني والنفسي .

ـ من يديرون أو يعملون في دور رعاية المسنين .

ـ رجال الدين والعاملين بالعمل التطوعي .

ـ الطلاب الذين يستعدون إلى امتهان هذه الحرفة والطلاب من الخريجين المتخصصين في دراسات مراحل العمر المتأخرة .

ـ وأخيراً من ينعمون بمراحل العمر المتأخرة .

لقد بدأت العمل لأول مرة مع كبار السن حينما التحقت بجامعة يقيم بها الطلبة إقامة داخلية لمدة عام . وكانت هذه الجامعة تقع في قرية صغيرة في مدينة دربي شاير Derbyshire . كانت هذه الجامعة بمثابة مدرسة شعبية عليا . وكان مخصص لكل طالب مهمة محددة يقوم بها كل يوم . وكانت مهمتي تنحصر في زيارة مدرس متقاعد من الكلية هو وزوجته مرة واحدة في الأسبوع بعد الظهيرة لكي أساعدهما في تدبير شئون البيت . كان المدرس المتقاعد يعاني من مرض باركنسون Parkinson ، وقد تعلمت من العمل معهما في البداية بعض المشكلات الخاصة بالتقدم في العمر ووهن الشيخوخة والعيش في ريف انجلترا . وحينما كنت طالباً لم أتخرج بعد ، كنت أقوم بزيارة داراً لإقامة المسنين كل أسبوع وكنت مسئولاً عن تنظيم العمل الخاص بكلية الجامعة في هذه المنطقة . ثم عملت بعد ذلك ممثلاً لإحدى الحركات الدينية الإصلاحية لمدة 6 سنوات وكان الجزء الأكبر من عملي يركز على التعامل مع كبار السن في المجتمع .

وحينما تركت العمل مع هذه الحركة الإصلاحية لكي ألتحق بالتعليم الجامعي ، لم أفقد اهتمامي بكبار السن ، وانطلاقاً من عملي كمعلم للكبار طوال السنوات الماضية قمت بكتابة عدد من الأبحاث المتعلقة بالتعليم في المرحلة الثالثة من مراحل العمر . والواقع أنني قد اقتبست بعض النقاط من هذه الأبحاث وأدرجتها في هذا الكتاب . ومع ذلك فقد عمدت إلى عدم الإشارة إلى

أي منها هنا وذلك لأنني طورت أفكاراً جديدة منها وضـمنتها في هذا الكتاب ، برغم أنني أشرت إلى كتب أخرى من الكتب التي كتبتها . كـما قمت بتنظيم مؤتمرات دولية حول المرحلة الثالثة من مراحل العمر في جـامعة سوري Surrey ، حيث قمت أيضـاً بتدريس منهجاً دراسياً تعليـمياً لعلم الشيخوخة للحصول على درجة الماجستير . كما كان لي شرف التحدث في مؤتمرات أخرى حول المرحلة الثالثة من مراحل العمر ، بما فيها مؤتمر الاتحاد الدولي لجامعات المرحلة العمرية الثالثة الذي يعقد كل عـامين في ألمانيا في عام 1998 . ولقد كنت متعلماً في تفـاعلاتي وتعاملي مع كبار السن الذين ينتمون إلى المرحلة العـمرية الثالثة وآمل أن يكون قد انعكس بعض مـا تعلمته منهم في هذه الدراسة .

وبرغم أن هذا الكتاب يعد كتاباً أكاديمياً فإنه يستـعرض أيضاً العديد من القضايا العملية لأنني لا أومن بأنه يجب أن يكون هنام تفرقة بين النظرية والتطبـيق . والواقع أن الممارسة ينبغي أن - بل هي بالفعل - تسـبق النظرية في حالات كثـيرة . ومن ثم آمل أن تثبت فـائدة هذا الكتاب لكل من يقرأه وأن يسهم في اتساع دائرة النقاش حول التعلم خاصة التعلم في مراحل العمر المتقدمة .

1

التعلم والتعليم في المرحلة العمرية الثالثة

هذا المجتمع مجتمع متقدم في العمر - أصبحت هذه الحقيقة مسلماً بها في أوروبا الغربية والولايات المتحدة ، بالإضافة إلى أماكن أخرى حيث يمثل كبار السن نسبة كبيرة من السكان بوجه عام . وتشير المؤشرات الديموغرافية إلى أن السكان في المملكة المتحدة يتقدمون في العمر وأنه بحلول عام 2001 سيكون هناك خمسة عشر مليون شخص في الفئة العمرية التي تتراوح بين 50 - 74 سنة وأن هناك 4.4 مليون آخرين ستزيد أعمارهم على 74 سنة . ومما يثير الاهتمام أن هناك 12.6 مليوناً فقط ستقل أعمارهم عن السادسة عشر وسيكون 27.1 مليون شخص تتراوح أعمارهم بين 16 - 49 سنة (موجز الإحصاءات الثانوية مقتبس من استقصاء كارنيجي Carnegie ، 1993 ، ص 115) . ومن ثم قد نرى أن كبار السن من الفئة العمرية الثالثة (أي من تتراوح أعمارهم بين 50 - 74 سنة) يمثلون نسبة كبيرة من السكان . ويمكن أن نلاحظ نفس الظاهرة في أرجاء أوروبا والولايات المتحدة . ويعتبر شيهي Sheehy (1995) أن بلوغ المرء إلى سن الخمسين يعد بداية مرحلة البلوغ الثانية ! وهذه الدراسة تركز على هذه الفئة العمرية ، حيث يتم تعريف "التقدم في العمر" بأنه بلوغ سن الخمسين وما يليه . كما أنه أيضاً العمر الذي تبدأ فيه شركات كثيرة في دعوة

موظفيها إلى التقاعد المبكر - والدخول في المرحلة العمرية الثالثة .

ولا يمكن أن ننكر أن المرحلة العمرية الثالثة تصبح بالنسبة لكثيرين من كبار السن فترة للترفيه والاستمتاع حتى لو كان ذلك يتم قسراً ! ومن المثير للاهتمام أن معدلات التوظيف والنشاط الاقتصادي للعاملين من كبار السن (الذين تتراوح أعمارهم بين 55 - 64) قد انخفضت خلال العشرين عاماً الماضية . والواقع أن ما يقرب من 91.3% من الرجال في المملكة المتحدة كانوا نشيطين اقتصادياً في عام 1971 ، ولكن هذه النسبة في عام 1988 بلغت 68.4% فقط (طبقاً لإحصائيات منظمة التنمية والتعاون الاقتصادي ، الواردة في استقصاء كارنيجي 1993 ، صفحة 19) وسوف تستمر هذه النسبة في الانخفاض . وعلى النقيض من ذلك نجد أن النشاط الاقتصادي بين النساء من كبار السن قد تزايد ولكن يقتصر ذلك على النشاط الاقتصادي المرتبط بالعمل لبعض الوقت .

وفي الولايات المتحدة نجد أن أعداد من تزيد أعمارهم على 65 عاماً تفوق أعداد الشباب في سن المراهقة . وحتى أي رئيس سابق للولايات المتحدة يستطيع إعداد كتاب حول "قيمة التقدم في العمر" 'The Virtues of Aging" (الرئيس كارتر ، 1998) . ولكن هذا المجتمع مجتمع متعلم حيث تتزايد أعداد المدارس الخاصة تعليم الكبار . والواقع أن التعلم في المرحلة العمرية الثالثة من مراحل العمر كان واحداً من أهم ثمانية قضايا تعليمية أساسية تمت مناقشتها في المنتدى الفنلندي لرئاسة الاتحاد الأوروبي الذي انعقد عام 1999 .

وقد أصبح التعلم في المراحل العمرية المتأخرة يمثل إحدى العبارات الهامة اللافتة للنظر في السنوات الأخيرة . ويرى البعض أنه يرتبط بشكل ما بالتعليم في المرحلة الثالثة من مراحل العمر . ويبدو أن الوثائق الحكومية تتضمن فيما يبدو تعليم المرحلة الثالثة في استراتيجياتها الخاصة بجعل المملكة المتحدة مجتمعاً متعلماً . والطريقة التي تقوم عليها هذه الفرضية يستعرضها هذا الكتاب ، برغم أنني لا أريد حقاً أن أنكر أن التعليم في المرحلة العمرية الثالثة يعد جزءاً من التعلم في المراحل العمرية المتقدمة . فالتعلم يتم في المواقف المنهجية وغير الرسمية والرسمية - وهو ما سوف نبحثه في الفصل الثاني بمزيد من التفصيل . والتعليم مع ذلك يعد نوعاً من التعلم بشكل

رسمي ولكنه لا يشمل التعلم في مواقف الحياة الأخرى . وبهذا المعنى تعد دراسة التعليم في المرحلة العمرية الثالثة قسماً فرعياً من دراسة تعليم الكبار وكذلك دراسة علوم الشيخوخة . وسوف نركز في هذا الفصل على كيفية ظهور علم التعليم في سن الشيخوخة ومدى ارتباطه بتعليم الكبار . ومن ثم سوف نستعرض عمليات التعلم وكيف ترتبط بالمراحل المتقدمة من العمر بوجه عام . وبالطبع سيشمل ذلك الإشارة إلى تعليم الكبار في كل من المملكة المتحدة والولايات المتحدة ، اللتان تشهدان العديد من نواحي التجديد في مجال التعلم في مراحل العمر المتقدمة .

وكان معهد المهنيين المتقاعدين قد أنشئ في أوائل عام 1962 في نيويورك تحت رعاية المدرسة الجديدة للبحث الاجتماعي ثم تحول بعد ذلك إلى أول معهد للتعليم في سن التقاعد ، ثم أصبح بعد ذلك شبكة مجمع دار المسنين . وبعد ذلك بعشر سنوات تم إنشاء جامعة التعليم في المرحلة العمرية الثالثة في مدينة تولوز Toulouse في فرنسا ، وانتشرت هذه الجامعات بسرعة في أرجاء أوروبا وحول العالم . وقد حضر اجتماع الاتحاد الدولي لجامعات المرحلة العمرية الثالثة الذي انعقد في ألمانيا عام 1998 ممثلون من 18 دولة . كما ظهرت شبكات وجمعيات أخرى في الآونة الأخيرة بما في ذلك جماعة الدراسات الدولية للتعليم في المرحلة العمرية الثالثة وظهرت صحيفتان مكرستان لدراسة التعليم في المرحلة العمرية الثالثة .

ويحظى كبار السن بفرص تعليمية بأعداد كبيرة كما ظهرت برامج دراسية تتعلق بتعليمهم وبعملية التعليم في سن الشيخوخة . وقد يعتبر ذلك جزءاً من الدراسة الأشمل الخاصة بالتعلم طوال مراحل العمر ، أو حتى كقسم فرعي من أقسام دراسات تعليم الكبار . والواقع أننا نقترح هنا أن التعليم في المرحلة العمرية الثالثة يعد انعكاساً لتعليم الكبار غير المهني الذي كان سائداً في جيل سابق . وسوف نستعرض ذلك كله في هذا الفصل الذي ينقسم إلى ثلاثة أقسام : هي ظهور تعليم الكبار ، وتغيير مجالات الدراسة ، والتعليم في المرحلة العمرية الثالثة . ويختتم هذا الفصل بالتركيز على التعلم أكثر من اهتمامه بعملية التعليم .

ظهور فكرة تعليم الكبار

توجـد العديد من الدراسـات التاريخية الشاملة المتعلقة بتعليم الكبار (مثل دراسة هاريسون Harrison 1961 ، ودراسة كيلي Kelly 1970 ، ودراسة فيلد هاوس Fieldhouse 1996 ، الخاصة بالمملكة المتحدة ، ودراسة نوليز Knowles ، 1977 ، ودراسة كيت Kett ، 1994 الخاصة بالولايات المتحدة ، من بين العديد من الدراسات الأخرى) ولذا فإنني لا أعتزم أن أقدم استعراض شامل لطريقة ظهور تعليم الكبار في المملكة المتحدة أو الولايات المتحدة أو أي مكان آخر . ومع ذلك فإنه من الضروري أن نركز على بعض النواحي الخاصة بتطور ذلك لكي نوضح موضوع هذا الفصل .

مع تطور التعليم العام في أعقاب عصر التنوير التحق الأطفال بالمدارس لتلقي المعارف التي اعتبرتها الأجيال الأكبر تنطوي على قيمة كبيرة بحيث يتم نقلها إلى الأجيال التالية . والواقع أن إميل دوركايم Emile Durkheim (1956 ، صفحة 71) قد عرف التعليم بأنه "التأثير أو النفوذ الذي يمارسه جيل الكبار على من لم يتأهلوا بعد للحياة الاجتماعية" . ويَكتمل تعليم معظم الأطفال حينما يصلون إلى سن المراهقة برغم أن أقلية منهم يواصلون تعليمهم الأولي حتى نهاية التعليم الجامعي . ويلي التعليم الأولي مباشرة عمليات التدريب أو التعليم المهني الذي يلتحق بمقتضاه الشباب بالعمل وبالوظائف . وعند هذه المرحلة ينتهي التعليم تماماً وعادة ما يكون هناك تدريب مهني محدود عقب عملية الإعداد الأولي . والواقع أن هناك اعتقاد عام في هذه الفترة بأن كبار السن لا يتلقون قدراً كبيراً من التعليم وذلك بسبب الاعتقاد الشائع بأن الأفراد تتدهور قدراتهم العقلية حينما يصلون إلى منتصف العشرينيات .

ومع ذلك فقد بدأ الناس يدركون تدريجياً أن كبار السن يستطيعون مواصلة التعلم (انظر نوكس Knox 1977 للاطلاع على ملخص لهذا البحث) . ولذا كان ظهور تعليم الكبار بمثابة ظاهرة جديدة تماماً لأنها لم تكن مرتبطة بأي شكل من الأشكال بالتعليم الأولي أو التدريب المهني، وثمة حدود فاصلة واضحة بينهما . فتعليم الكبار كان متميزاً ويعتبر تعليماً غير مهنياً . وكان القسم الأكبر من تعليم الكبار ذو صبغة دينية (كيلي Kelly ، 1970) . كما أن هذا التعليم كان

اختيارياً وطوعياً وغير معتمد . وكـان بوجه عام بمثابة نوع من الترفيه وقضاء الوقت تمارسه الطبقة الوسطى . وقد كانت الطبقات الوسطى لديها الخلفية التعليمية اللازمة ورأس المال الثقافي لمواصلة تعليمها . وبالإضافة إلى ذلك ونظراً لأنه لم يكن تعليماً مهنياً فقد كان فيما يبدو بمثابة جهد يمارسه من لا يعملون ، ومن ثم كـانت النساء تمثلن الغالبـية العظمى في فصـول تعليم الكبار . كمـا كان هناك اهتمام أصيل بالسعي للوصول إلى أولئك اللذين لم يلتـحقوا بفصول تعليم الكبار وجذبهم إلى هذا النوع من التـعليم . وكان ذلك يمثل العـديد من الخصائص المرتبطة بـالحركة الاجـتماعـية الملتزمة بمهمة قوية تنحصر في تقديم المعرفة لأولئك ممن لم يتلقوا تعليماً جيداً وكانت تنطوي على العديد من خـصائص المشروع المثـالي المتمثل في "التـعليم من أجل التعليم" . ومع ذلك وكـما هو الحال بالنسبة للتعليم والتدريب المهني لم يسفر ذلك إلا عن الأوضاع الاجتماعية والثقافية السائدة في وقتنا الراهن . وبالإضـافة إلى ذلك وكمـا هو الحال بالنسبـة للتعليم الأولي (مثلمـا يقول بولز وجينتيس Bowles and Gintis, 1976) ، فقـد تعرض هذا الأسلوب للانتـقاد لنزعتـه التحـفظية ثم ظهر بعد ذلك معلمـو الكبار المتطرفون ليقولوا أن التعليم لم يكن أبداً محـايداً ويعبر دوماً عن ذاته كظاهرة سياسية (مـثلما يقول فرير Freire 1972) كما تم اعتناق وتأييـد أشكال راديكالية ونسائية أخرى من أشكال تعليم الكبار – أنظر كيدي Keddie (1980) وطومبسون Thompson (1983) .

كمـا ظهرت الدراسـة الأكاديميـة لتعليم الكبـار خلال هذه الفـترة وذلك مع تعليم أول أسـتاذ لتعليم الكبار في جامـعة نوتنجهام Nottingham في عام 1920 وحصول باسل يكسلي Basil Yeax-lee على أول درجة للدكتوراه في تعليم الكبـار من جامعة لندن في عام 1925 . وبعد ذلك بإحدى عشر عـاماً منحت كلية المعلمين التابعـة لجامعة كولومـبيا أول درجة دكتـوراه في تعليم الكبار في الولايات المتـحدة . وبحلول الستـينـيات والسـبعـينيات ترسـخت دراسـات تعليم الكبار في كـلا البلدين وبمجرد أن تحقق ذلك بدأ في الظهـور عملية تدريب الكبار بشكل متميـز عن عملية إعداد مدرسي المدارس . ولكن في الـوقت الذي كان يحدث فـيه ذلك ظهرت تغـييرات أخـرى عميـقة بشأن تعليم الكبار .

فقد شهد عقد الستينيات والسبعينيات تغيرات في طبيعة المجتمع . وقد قدم ستهر Stehr (1994

ص 5 - 17) عرضاً لبعض النظريات الخاصة بتطور المعرفة في المجتمع . وكان ذلك ينطوي على أهمية بالغة بالنسبة لهيكل العمل ، حيث يقول ريتش Reich (1991) أنه في عقد الخمسينيات لم يكن هناك سوى ثمانية بالمائة من القوى العاملة الأمريكية يمكن تصنيفها بأنهم عمال متعلمون . ولكن هذه النسبة تغيرت حينما كتب كتابه هذا لتصل إلى 20% . ومازال هذه النسبة تتزايد بشكل مستمر . ولكن مع مواصلة هذه العملية كان هناك تزايد كبير على طلب العمال المتعلمين لكي يكتسبوا مزيداً من المعرفة وكان ذلك يتم غالباً في أثناء الخدمة في البداية ولكنه كان يتم أيضاً من خلال العودة إلى مقاعد الدراسة للحصول على مزيد من المؤهلات . كما تغيرت حرف أخرى وظهرت مهن أخرى جديدة ، وهذه التغيرات غيرت بنية الطبقة الاجتماعية الاقتصادية في المجتمع المعاصر تغييراً تاماً . وفي ظل كل هذه التطورات أصبحت هناك حاجة ماسة إلى مزيد من التعليم والتدريب ، وأصبح مصطلح تطوير الموارد البشرية مصطلحاً عصرياً . ونتيجة لذلك اتسع نطاق التعليم العالي وما بعد التعليم العالي للحصول على المزيد من المؤهلات . وقد لاحظ كمبل في واقع الأمر أنه في الفترة 1974 - 1975 أصبح المتعلمون الكبار في الفصول الرسمية المعترف بها وغير المعترف بها في كندا يمثلون الأغلبية العظمى الجديدة في الجامعات .

والواقع أن هذه العملية قد تزايدت حدة بفعل العولمة لأن الدول الآن مضطرة إلى التنافس في السوق العالمي لإنتاج أعداد متزايدة من المنتجات التي تباع على نحو تنافسي في السوق العالمي . وهذا المناخ التنافسي أسفر عن زيادة مستمرة في أعداد العمال المتعلمين وكذلك في التغييرات الهيكلية الأخرى في نظم التوظيف – فالحصول على مهنة بالنسبة لكثيرين لم يعد يقتصر على العمل في نفس الحرفة حتى الوصول إلى سن التقاعد . فالوظائف تتغير – وتظهر وظائف جديدة ويتم إدخال أشكال جديدة من التدريب ويحدث ذلك بشكل واضح في شتى أشكال العمل في الحياة . هذا فضلاً عن الأفراد الذين لا يعملون يحتاجون إلى الحصول على فرصة للتدريب لكي يستطيعوا العودة إلى العمل – وقد أصبح تعليم المتبطلين بمثابة شرطاً أساسياً من شروط الرفاهية في العديد من المجتمعات الغربية .

ولم يعد التدريب المهني شيئاً يتم في بداية أية مهنة يمارسها الإنسان ولكنه أصبح شيئاً يستمر

طوال الحياة العملية . وتركز التقارير الحكومية الآن على أهمية المعرفة بالنسبة للعمل . فعلى سبيل المثال أشار تقرير الاتحاد الأوروبي الخاص بالمجتمع المتعلم (1995 ، ص 3) إلى ضرورة وجود قاعدة معرفية عريضة ... تهدف إلى بناء قدرات التوظيف . وبرغم أن التقرير اعترف بأهمية التعليم العام ، إلا أنه ركز في المقام الأول على المعرفة الخاصة بالتوظيف .

وفي المملكة المتحدة ومع تقليص ميزانية الرفاهية الاجتماعية في الدولة ، تم تقليص ميزانية تعليك الكبار التي كانت تتسم بالسخاء الشديد في فترة السبعينيات . وفي الوقت الراهن لا يتم تمويل أية دورات دراسية غير مهنية لتعليم الكبار بشكل مختلف عن التعليم المهني . وقد أشار تقرير كينيدي Kennedy (1977 ص 33 - 34) إلى وجود هذا الاختلاف ، برغم أنه ناشد المسئولين من أجل توفير فرص متساوية . وفي الورقة البيضاء التي ظهرت مؤخراً (1999) تحت عنوان "التعلم من أجل النجاح" تم الاعتراف بذلك كله . ومع ذلك فإن الكثير من الموضوعات التي لم تكن مصنفة كموضوعات مهنية ولم تكن معتمدة أعيد تصنيفها في الوقت الراهن باعتبارها موضوعات مهنية ومعتمدة ، ومن ثم يمكن توفير الاعتمادات اللازمة لها مع استمرار الحفاظ على انخفاض مصاريف الالتحاق .

وهكذا يمكننا أن نرى بوضوح أن ظهور المجتمع المتعلم وعملية العولمة قد يؤديان إلى تغيير طبيعة التعليم المهني . فما كان يعد من قبل تعليم وتدريب للشباب قبل الانخراط في قوة العمل أصبح الآن بمثابة تعليم طوال مراحل الحياة العملية . وبرغم أن الأشكال التقليدية لتعليم الكبار غير المهني لم تزل قائمة إلا أنها أصبحت هامشية بدرجة أكبر في مرحلة النضوج والكبر . ويحتل التعليم المهني للكبار مكانة متوسطة في نهاية القرن العشرين . فقد تم تهميش تعليم الكبار بوجه عام كما تم تهميش الأشكال الأكثر راديكالية الخاصة بتعليم الكبار (حيث لم تختفي تماماً) حتى برغم تزايد الحاجة إليها في الوقت الراهن أكثر من ذي قبل .

ومن المثير للأهمية والسخرية في نفس الوقت أنه بعد أن أصبح العمل محور حياة كثيرين لدرجة أن بعض الأفراد قد سمحوا له بأن يسيطر على كل حياتهم تماماً ، نجد أن الناس يعيشون لفترات عمرية أطول . وثمة حاجة في الوقت الراهن إلى الإعداد لسنوات أطول من الترفيه وهو

ما يمثل المشكلة التي يواجهها المتقاعدون . وقد حظيت الدورات الدراسية الخاصة بتعليم ما قبل التقاعد بشعبية كبيرة باطراد ، مما يساعد الناس على إعداد أنفسهم لفترات السعادة والاستمتاع ويساعدهم أيضاً على التفكير في أهمية الحياة ومعناها بعد التقاعد . وقد عمل كثيرون من هؤلاء الناس وهم مزودون بالمعرفة طوال الجزء الأكبر من حياتهم العملية ، ومن ثم فهم مرشحون محتملون لتلقي دروس تعليمية بعد التقاعد . ولكن قبل النظر في أمر تعليم من تقاعدوا ، نجد أنه من الضروري أن نعود إلى دراسة تعليم الكبار لأننا نستطيع من خلالها تتبع أثر هذه المتغيرات بجلاء تام .

مجالات الدراسة المتغيرة

يتبين لنا من خلال استعراض التطورات التاريخية أن مجالات دراسة تعليم الكبار قد شهدت أيضاً متغيرات كثيرة مما أسفر عن الكثير من الجدل الأكاديمي . ففي الأيام الأولى لتعليم الكبار كان هذا المجال على سبيل المثال يختلف أيما اختلاف عن أشكال التعليم الأخرى - والواقع أن استخدام كلمة "كبار" كان كافياً لتمييزها عن التعليم . وعلى أية حال فقد ظهر مصطلح "التعليم طوال مراحل العمر" لأول مرة في عام 1929 (يكسلي Yeaxlee ، 1929) - ولكنه لم يحظ بشهرة في السنين الواقعة بين الحربين العالميتين . وحتى برغم أن منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلوم والثقافة (اليونسكو) قد تبنت هذا المبدأ عقب الحرب العالمية الثانية مع قيام مفكرين بعيدي النظر مثل لينجراند Lengrand (1975) ومع ترويج أعضاء منظمة التنمية والتعاون الاقتصادي للفكرة ، فإن الوقت لم يكن مناسباً بعد في حقيقة الأمر لتبني هذا المبدأ . إذ كانت فكرة إقامة حد فاصل بين التعليم المدرسي وتعليم الكبار ماتزال جد قوية .

وعلى أية حال فقد تصدعت هذه الحدود الفاصلة في السبعينيات وظهرت فكرة التعليم المستمر ، وبنهاية عقد الثمانينيات تم إدراج مفهوم تعليم الكبار ضمن برامج التعليم المستمر في المملكة المتحدة . وفي البداية كان هناك تقسيم فرعي بين التعليم المستمر والتعليم الرسمي المستمر ولكن التعليم غير المهني كما رأينا آنفاً كان تعليماً هامشياً وأصبح التعليم المستمر له السيادة على

التعليم المهني المستمر . ومع ذلك لم يستطع التعليم المستمر أن يحافظ على ميزته لفترة طويلة حيث تم في عقد التسعينيات إعادة استكشاف فكرة التعليم طوال مراحل العمر . ولكن محور هذه الفكرة تغير أيضاً - لأن المجتمع أصبح سوقاً عالمياً وأصبح التعليم ذاته سلعة . وهذه العملية السلعية تسارعت خطاها من خلال إدخال التعليم عن بعد وتكنولوجيا المعلومات . وأصبح التركيز الآن ينحصر في التعلم وأصبح من الممكن شراء مواد للتعليم - ومن ثم أصبح التعلم هو محور الاهتمام الأساسي وساد مصطلح التعلم طوال مراحل العمر ، لأن المتعلمين لم يعودوا بحاجة إلى النظام التعليمي الرسمي لكي يتلقوا العلم من خلاله .

ومن الطبيعي أن يتفق التعلم في مراحل العمر المتأخرة مع فكرة التعلم طوال مراحل العمر وقد يبدو تقبل الجميع لهذه الفكرة دون صعوبة كبيرة . ولكن هذا لم يحدث كما يتبين من الجدل الذي دار حول المصطلحات العلمية في هذه الفترة .

ففي عقد الستينيات حينما بسط مالكولم نولز Malcolm Knowles (1970) ، الاندراجوجيا [1] في الولايات المتحدة ، ووضع عنواناً فرعياً لكتابه "الاندراجوجيا مقابل علم أصول التدريس "Andragogy versus Pedagogy" لكي يعكس التمييز الواضح بين هذين الشكلين من أشكال التعليم . ولكن سرعان ما فند هذا الرأي بعض الباحثين ، ولذلك أصبح العنوان الفرعي في طبعة الكتاب المنقحة هو من علم أصول التدريس إلي علم تعليم الكبار" (Knowles نولز 1980) . ومع ذلك فإن التعليم في المرحلة العمرية الثالثة لم يجد له مكاناً في علم الاندراجوجيا Andragogy ، هكذا ظهر مصطلح جيروجوجي Gerogogy [2] ، (ليبل Label 1979) . ولم تكن هذه التقسيمات معروفة لكل المعلمين المختصين بتعليم الكبار . وفي عام 1979 ظهر مصطلح تعلم الإنسان Hu-managogy (نودسون Knudson 1979) في الولايات المتحدة وكان يشير إلى فكرة التعليم طوال

(1) الاندراجوجيا andragogy : مصطلح جديد ظهر لأول مرة في عام 1970 ، ويقصد به فن وعلم مساعدة الشباب ومتوسطي العمر على التعلم (المترجم) .

(2) الجيروجوجي gerogogy : هو فن وعلم تعليم الكبار المتقدمين في العمر . وهو يهتم بضرورة أن يضع معلمو الكبار المتقدمين في العمر التغيرات البدنية والعقلية التي تطرأ على المرء عند تقدمه في العمر ، بما في ذلك اللياقة العقلية والجسدية والقدرات الإدراكية والقدرة على التذكر ، وكذلك المتغيرات الاجتماعية التي تطرأ على حياة الكبار بعد تقاعدهم (المترجم) .

مراحل العمر . وقد انخرط عدد كبير من الباحثين في الولايات المتحدة في جدل طويل حول هذه المصطلحات ، وسرعان ما ظهرت بالفعل مصطلحات مماثلة في أجزاء من أوروبا وكان بعضها له تاريخ طويل راسخ - وتوجد سلسلة من الكتب ماتزال تنشر في ألمانيا ، قام بتحريرها فرانز بوجلر Franz Poggeler ، بعنوان "دراسات في علم أصول التدريس وعلم تعليم الكبار المتقدمين في العمر وعلم الشيخوخة "Studies in Pedagogy , Andragogy , and Gerontogogy" . ومازال الحدود الفاصلة بين تعليم الكبار والتعليم في المرحلة الثالثة من مراحل العمر واضحة جلية في هذا العنوان ، برغم أن الجدل الذي يصار في الولايات المتحدة منذ عشرين عاماً أشار إلى حقيقة تضييق حدة الحدود الفاصلة بين التعليم الأولي وتعليم الكبار والتعليم في المرحلة الثالثة من مراحل العمر في الولايات المتحدة على الأقل .

وقد يتردد الآن في معظم أجزاء العالم العربي أن فكرة التعلم طوال مراحل العمر ، التي يمكن أن ندرج داخلها التعليم طوال مراحل العمر ، قد أصبحت الآن مقبولة على نطاق واسع . ولكن كما لاحظنا بالفعل ماتزال فكرة التعليم طوال مراحل العمر تنطوي على الفكرة السائدة الخاصة بالتعليم المهني ومن ثم فإن فكرة التعليم في المرحلة الثالثة من مراحل العمر ماتزال تحتل مركزاً هامشياً ، حتى برغم أنها تمثل مجالاً سريع التطور من مجالات التعليم طوال مراحل العمر . ولهذا يتعين علينا الآن أن نولي مزيد من الاهتمام لهذه الفكرة .

التعليم في المرحلة العمرية الثالثة

لقد أشرنا آنفاً إلى أن تعليم المرحلة الثالثة من مراحل العمر قد بدأ بالفعل في الفترة بين عامي 1962 و 1972 . وفي غضون السنين الخمس وعشرين الماضية تطور هذا العلم وحظي بمكانة رفيعة في حياة عدد كبير من كبار السن . وينطوي التعليم في المرحلة الثالثة من مراحل العمر على بنى مختلفة في مختلف بقاع العالم . ففي الولايات المتحدة اتخذ الجزء الأكبر منه أحد شكلين : معاهد من أجل التعليم في فترة التقاعد ، وهي معاهد مرتبطة بالجامعات ولكن لها شبكاتها التعليمية الخاصة ، ودور كبار السن . ومع ذلك فقد اندمجت شبكة هذه المعاهد مع دور كبار

السن في عام 1988 ليكونا معاً شبكة معاهد دور كبـار السن ، ولكن دور كبار السن نفسها لاتزال تمثل شكلاً منفصلاً من ذراعها التعليمي المؤسسي .

وفي أوروبا تتخذ جامعات المرحلة الثالثة من مراحل العمر شكلين أساسيين : أما الشكل الأول (والذي يفضله كثير من دول القارة الأوروبية) فيربط جامـعات المرحلة العمرية الثالثـة بالجامعات المحلية التي تدعمها ، وفي الشكل الثاني الشائع في المملكة المتحدة وكذلك في استراليا ونيوزلندة، تكون جامعات المرحلة العمرية الثالثة منفصلة عن الجامعات وتكون بمثابة منظمات تطوعية مستقلة ذاتياً وقائمة بذاتها .

ومع ذلك فإن هذا التقسيم ليس واضحاً من الناحية الجـغرافية تماماً في واقع الأمر كما يبدو هنا فهناك على سبيل المثال مـعاهد للتعليم في المرحلة الثالثة من مراحل العمر في الجـامعات ، كما هو الحال في استـراسكليد Strathclyde في اسكتلندة . وقد أصـبحت هذه المؤسسـات التعليميـة بمثابة حركـات اجتمـاعية تقـوم على الطبقة الوسطى حيث تقوم بالترويج والـدعاية لتعليم كـبار السن وتصل إلى أولئك غير المحظوظين وتقدم لهم فرصة مواصلة التعليم ، وبذلك تعكس طريقة تطور هذا الشكل الليبرالي من أشكال تعليم الكبار .

وبنفس الطريقة تماماً ، وكما أوضح كبار السن الآخرين ، أو كـما أثبتوا أنهم يستطيعون التعلم بعد انتهاء سنوات الدراسة ، كذلك الأفراد الذين ينتـمون إلى المرحلة الثالثة من مراحل العمر كان عليهم أن يوضحـوا أو يثبتوا أنهم يستطيـعون مواصلة التعلم في هذه السن المتقـدمة للغاية . وربما كان من الصعب إثبـات ذلك لأن شواهد التدهور العقلي في المرحلة الثالثـة من العمر والتي تكون أكثر وضوحاً في المرحلة الرابعة تؤكدها جميع الدراسات الموثقة . وحتى مع ذلك فهناك مؤشرات واضحة على أن ذكاء كـبار السن المتبلور Crystallizes يمكن أن يستمـر ويتزايد باطراد في مراحل العمر المتـقدمة (انظر نوكس Knox ، 1977) . وفي عام 1978 خلص جيـزله لابوفي-فيف Gisela Labouvie-Vief (1978 ص 249) في دراسته عن التعليم في المرحلة العمـرية الثالثة إلى أن الكثير مما نعرفـه عن قدرة الكبار على التـعلم يحتاج إلى مـراجعة . وقد دافع كـوساك Cusack وطومبسون Thompson (1998) مؤخراً عن اللياقة العـقلية . واستخدم كل من باجي Baggy وهايسلب Hayslip

1999 ، أشكال التمارين الرياضية العقلية لكي يدعـموا ويعززوا مبدأ تقدير الذات لدى كبار السن من خلال الانخراط معاً في تدريبات عقلية جماعية متقدمة ، وسوف نعود إلي استعراض ذلك في أجزاء لاحقة من هذا الكتاب . وقد أصبـحنا ندرك تدريجياً أن العقل لا يتوقف بالضرورة عن أداء وظائفه عندما يتقاعد الأفراد عن العمل . فالناس يستطيـعون مواصلة الاستمتاع بوقتهم من خلال التعلم . والواقع أن هناك أدلة متزايدة تشير إلى أن التعليم يساعد بالفعل على حماية العقل من التدهور والانحدار فيما يتعلق بأداء الوظائف الإدراكية .

وقد سجل كل من كارلتون Carlton وسولسبي Soulsby (1999) عدداً من الحالات الخاصة بما يعنيه القـدرة على التعلم بالنسبـة لكبار السن . وهذه القـصص التي رددها هؤلاء الأفراد يمكن أن يكررها أي شخص يعمل في مجال تعليم الكبار خاصة المتقدمين منهم في السن . فالتعليم يساعد على اتساع الأفق والعقل ويحافـظ على الاهتمامات الحيوية وغيـر ذلك كثير . وينطوي ذلك على فوائد عظيـمة لكثيـرين – ولكن ، وكمـا سنرى لاحقـاً ، قد تظهر مـرحلة من مراحل حياه بعض الناس لا يستطيعون خلالها مواصلة التعلم .

وتبعاً لذلـك شاهدنا هذا النمو والتزايد الهـائل في حجم التعليم في المرحلة الثالـثة من مراحل العمر – ولكن الجزء الأكبر من هذا التعليم يهتم بالاستمتاع بالوقت نظراً لأن معظم كبار السن لا يريدون مواصلة التـعليم للحصول على مؤهلات علمـية . والواقع أن كثيرين يـدافعون باطراد عن التعليم في المرحلة الـثالثة من مراحل العـمر (المور Elmore ، 1999) . فهم يهـتمون بالموضـوعات التي تدرس عادة في الصفوف المتوسطة من تعليم الكبار غـير المهني (كارلتون وسولسبي ، 1999 ، ص 26) ، برغم أن بعضهم مـايزال يرغب في مواصلة دراسة موضـوعات قد يمكن تصنيفـها بأنها موضوعات مهنية ومن ثم فإن ما نشاهده يتمثل في أن المناهج الدراسية الحرة لتعليم الكبار الخاصة بالجيل السابق قـد أصبحت الآن تمثل القائمة الرئيـسية في تعليم المرحلة الثالثة من مـراحل العمر . والأكثر أهمـية من ذلك أن قدراً كبـيراً من المفردات والكثيـر من الاهتمامات الخاصـة بالتعليم في المرحلة العمرية الثالثة تتعلق بالمخاوف التي أعرب عنهـا المختصون بتعليم الكبار والخاصة بالتعليم غيـر المهني للكبار ، أي شروط التـعليم والعوائق التي تواجـه عملية التـعلم والدوافع والاتجاهات

والنصح والإرشاد .

ومع ذلك ونظراً لأن تعليم المرحلة العمرية الثالثة يعكس تعليم الكبار غير المهني لجيل مضى ، فثمة عدد من التساؤلات التي يجب طرحها بشأنه :

ــ نظراً لأن جيل المتقدم في العمر يمثل ذلك الجيل الذي كبر مع تزايد شعبية تعليم الكبار غير المهني ، هل يعد النمو الحالي للتعليم في المرحلة العمرية الثالثة مجرد رد فعل وانعكاس لنفس المخاوف التي كانت تساور الناس حينما كانوا أصغر عمراً؟

ــ كيف يتطور تعليم المرحلة العمرية الثالثة حينما يتقاعد أولئك الناس الذين عملوا في حرف تتطلب معرفة طوال حياتهم؟

ــ هل ستتحول نزعة تعليم الكبار الحرة مع ظهور نفس أنواع التعليم الراديكالي التي ظهرت في التعليم غير المهني؟

ــ هل سيظهر جدول أعمال بحثي وهل سيقوم الأفراد الذين ينتمون إلى المرحلة العمرية الثالثة بإجراء بحث خاص بهم حول احتياجاتهم التعليمية وما يحتاجونه من وسائل التعلم؟

ــ وماذا عن التعلم في المرحلة العمرية الرابعة؟

ولا توجد حتى الآن أية دلائل تشير إلى وجود وجهات نظر ورؤى متطرفة في تعليم الكبار في المرحلة العمرية الثالثة . ومع ذلك فإذا تم تهميش الأفراد الذين ينتمون إلى المرحلة العمرية الثالثة على نحو متزايد وانخفضت ظروفهم المعيشية بالمقارنة بمن ما يزالون يعملون ، فإن الجماعة الراديكالية الصغيرة التي توجد في الوقت الراهن بين كبار السن قد تجد لها طريقاً في تعليم الكبار وقد تظهر أشكال جديدة متطرفة من تعليم الكبار . وقد يبدو ذلك أكثر وضوحاً بالنسبة لتعليم الكبار في الحركات النسائية المتطرفة ، نظراً لأن النساء يعيشون فترة أطول من الرجال ولأنهم يكونون أيضاً أكثر فقراً .

وأخيراً يلاحظ أن تدريب القائمين على تعليم الكبار قد تطور على نحو سريع في غضون السنوات الثلاثين الماضية ومن ثم قد يثور التساؤل عما إذا كان هؤلاء الناس الذين يعملون مع

كبار السن ، مثل المعلمين والمعالجين ورجال الدين وكل من يعمل في مجال الرعاية الصحية ، يحتاجون إلى تلقي تدريب في مجال تعليم الكبار . وتبدو في الأفق أدلة واضحة على أن الناس الذين يعانون من أشكال معينة من العته يمكنهم أن يستعيدوا قدراً كبيراً من استقلالهم إذا شاركوا في تجارب وخبرات تعليمية . والواقع أنه قد تظهر حرفة جديدة للاختصاصيين في المعالجة بالتعلم. كما ظهر بوضوح بعد جديد لعلاقة رعاية كبار السن - وسوف نتناول ذلك بمزيد من التفصيل في الفصول الأخيرة من هذا الكتاب . وقد يحتاج الأمر إلى استنباط دورات تدريبية جديدة لتعليم الاختصاصيين في المعالجة بكيفية تنظيم وإعداد تدريبات رياضية عقلية وغير ذلك من التدريبات الجسدية والعقلية لتغيير نمط الرعاية التي يلقاها كبار السن بهدف إسراء حياتهم .

الخلاصة

مع تطور التعليم في المرحلة العمرية الثالثة نستطيع أن نرى العديد من الخطوط المتوازية المرتبطة بتعليم الكبار غير المهني . والواقع أنه يمكن القول بأن هذا الشكل من أشكال تعليم الكبار قد أعيد اكتشافه في تعليم المرحلة العمرية الثالثة . ومن ثم فإنه يتعين على أولئك الذين يعملون حالياً في تطوير تعليم المرحلة الثالثة أن يعيدوا النظر في تاريخ التعليم غير المهني ليتأكدوا من أنهم لم يعيدوا تدوير العجلة من جديد أو ارتكاب ذات الأخطاء التي ارتكبها اختصاصيو تعليم الكبار غير المهني في الماضي . وحتى مع ذلك فإن التاريخ لا يعيد نفسه تماماً ، ومن ثم فهذا المجال يمثل ظاهرة تعليمية جديدة ويقدم رؤية جديدة للتعلم طوال مراحل العمر . والواقع أنه يمثل شكلاً جديداً من أشكال تعليم الكبار غير المهني . ومع ذلك فإن التحول الأساسي الذي شهدته مفاهيم التعليم في العقد الماضي يتمثل في التحول من التعليم إلى التعلم - ومن ثم فإنه من الضروري أن نعمل على تحليل مفهوم التعلم .

2

التعلم والمجتمع المتعلم

يرتبط التعلم كما رأينا في الفصل السابق عادة بالمؤسسات التعليمية والمدارس والكليات وغيرها من مؤسسات التعليم . ولم يتم إدراج التعلم ضمن عملية التعليم إلا في الآونة الأخيرة ، حيث أصبح من الممكن تعليم كل متقدم في العمر حيل جديدة . وأصبح التعلم مرتبط بشئ مستمر طوال مراحل العمر . وكانت دراسة التعلم تعتبر فيما سبق إما كعمل بحثي يقتصر على الاختصاصيين في مجال التعليم أو علماء النفس – ولكنه يقيناً لم يكن ضمن اهتمامات الاختصاصيين بعلوم الشيخوخة . ولكن هذا الكتاب لا يستهدف فقط أولئك الذين يدرسون المراحل المتقدمة من العمر – ولكنه يستهدف كل من يعملون أو يعتزمون العمل مع كبار السن – فهو موجه إلى اختصاصيين في مجال التعليم والاختصاصيين العاملين في مجالات المعالجة بأشكالها المختلفة والممرضين والأطباء وغيرهم من العاملين في الرعاية الصحية ورجال الدين وكذلك المتطوعون من كبار السن الذين يعملون مع أفراد متقدمين في العمر . وسوف أبدأ حديثي بأن أقرر أنه لا ينبغي اعتبار عملية التعلم حكر على مجال علمي واحد أو حرفة معينة – فالتعلم يرتبط بالحياة وهو ظاهرة أساسية . وسوف نلاحظ في جميع صفحات هذا الكتاب أن التعلم يعتبر

حالة ضرورية للحياة الإنسانية العادية وسوف نتعرف على الأشكال المختلفة للتعلم بالنسبة للحياة والنظام التعليمي الرسمي .

ويعتمد هذا الكتاب على فرضية أن التعلم يعد مجموعة من العمليات المعقدة التي يمارسها الأفراد في كل مرحلة من مراحل حياتهم . فالتعلم هو العملية التي يقوم من خلالها البشر بخلق وتحويل خبراتهم إلى معارف ومهارات واتجاهات ومعتقدات وقيم ومشاعر وأحاسيس . فهو لب إنسانيتنا وجوهرها . ونحن نمارسه طوال حياتنا ولا تتوقف هذه العملية أو تنتهي إلا في حالات معينة أو حينما نتعرض إلى شكل من أشكال التدهور العقلي . وما أن نفهم منهج التعلم فهماً كاملاً فإن قدراً كبيراً من الأمور التي تلي ذلك قد تبدو مألوفة لنا ولكنها لن تبدو كذلك إلا إذا غيرنا محور اهتمامنا بشأن التعلم - والتحول عن تعلم شئ ما لنكون أفراد يتعلمون من خلال تشكيل وتحويل خبراتهم الحياتية اليومية . إن هذه العملية تتعلق بأناس يتعلمون وليس لإجراء تجارب على الكلاب والأرانب والحمام - رغم أن ذلك لا يعني إنكار قيمة مثل هذه التجارب باعتبارها جزء من العملية التي فهمنا من خلالها عملية التعلم الإنساني بطريقة أفضل .

ويتألف هذا الفصل من ثلاثة أقسام . أما القسم الأول فهو يسجل عملية البحث التي قمت بها لإعداد نموذج التعلم الذي اعتمد عليه هذا الكتاب كما يلخص أيضاً الأنواع المختلفة للتعلم التي تم اكتشافها . ويتناول القسم الثاني عملية التعلم في المواقف الاجتماعية المختلفة . ويتناول القسم الثالث المجتمع المتعلم . ويركز الكتاب بعد ذلك على دلالات هذا المنهج الخاص بالتعلم في مراحل العمر المتقدمة .

عملية التعلم

عادة ما يتم تعريف التعلم باستخدام مصطلحات سلوكية ، أي أن التعلم يعد تغيير في السلوك نتيجة تجارب أو خبرات . وهذا المنهج يعكس نتائج الأعمال البحثية التي أجريت مع الأطفال وفي علم النفس الحيواني . ومع ذلك فإن هذا التعريف يعكس فهماً ضيقاً ومحدوداً للتعلم ويعتمد على أبحاث محدودة للغاية . وحقيقة أن التعلم يرتبط ارتباطاً وثيقاً بالأفعال ليس محل نزاع

وجدال ، ولكن التعريف الـذي قدمته في بداية هذا الفصل والذي يعتمـد على البحث الذي قمت به أكثر اتـساعاً وشمولاً . فـالتعليم في واقع الأمر هو العـملية التي يطور البشر من خـلالها نموهم وأجـسادهم التي تتـقـدم في العمـر ويواصلون ذلك إلى أن يموتـون . فالتـعلم يمثل صـهر جـوهر الإنسان .

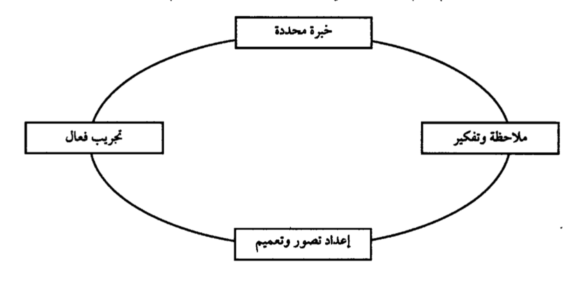
ونموذج التعلم الذي تم إعداده في البحث الذي سأعرض له تم اخـتباره وتجريبه في العديد من ورش العمل الدراسية في أرجاء العـالم منذ اللحظة الأولى لإجراء هذا البحث ، ولم يدخل عليه إلا القليل من التـعديل . وسـوف نعـرض هذا النموذج الذي تم تكـييـفه في جـزء لاحق من هذا الفصل . وقد تم مناقشة هذا النموذج في عديد من المطبوعات (جارڤيس ، 1987 ، 1992 ، 1995 ، بالإضافة إلى مطبوعات أخـرى) ومن ثم فقد كان متاحاً للتجـريب لسنوات عديدة وقد كتب عنه ميريام Merriam وكافارلا Caffarella (1991 ، ص 257 - 58) ما يلي :

"يتناول نموذج جارڤيس عملية التعلم في حد ذاتها . وتكمن قوة هذا النموذج في عـمومية وشمولية مناقشته ، التي تركز على تفسير استجابات المرء لأية خبرة . وتنطوي هذه الاستجابات على أنماط متعددة من التعلم ونتائجها المختلفة – فهي تمثل وجهة نظر شاملة وجديدة بشأن التعلم. وعلاوة على ذلك فإن هذا النموذج يضع عملية التعلم ضمن سياق اجتماعي ، فالتعلم ظاهرة تفاعلية وليس عملية داخلية منعزلة" .

وسوف نعاود النظر في تعليقاتهم على العنصر التفـاعلي في عملية التعلم أكثر من مرة في هذا الكتاب . وقد بدأ البحث نفـسه في حلقة دراسية شارك فيـها ستة عشر شخصـاً كانوا يسعون إلى تفهم العـلاقة بين التـعلم والتعليم ، بحيث يستطيعـون معرفـة كيف يمكنهم تعليم الكبـار بأفضل طريقـة ممكنة . كان عليـهم في البداية فـهم عـمليات تعلم كـبار السن . وبدأت الحلقـة الدراسـية بتدريب طلب فـيه من المشاركين أن يفحـصوا عملية تعلمهـم الشخصية . حـيث طلب إليهم في البداية أن يكتبوا حادثة تعلموا منها فـي حياتهم ، وأن يحددوا كيف بدأ ذلك وكيف حدث التطور وأن يسجلوا في النهاية كيف ولماذا خلصوا إلى ما انتهوا إليه . وبعد إجراء هذه التجربة اجتمع كل اثنين من المجموعة المشاركة معاً لكي يناقشوا خبـراتهم التعليمية المختلفة . واقترحنا عليهم أنهم قد يفضـلون استعـراض أوجه الشبه ونواحي الاخـتلاف بينهم . ومن المثير أن كل اثنـين من الأفراد

الذين اجتمعوا معاً اكتشفوا أحياناً أن كل منهما تعلم وسائل مختلفة . وبعد ذلك تم وضع اثنين معاً في مجموعات من أربعة أشخاص لكي يناقشوا خبراتهم التعليمية المختلفة .

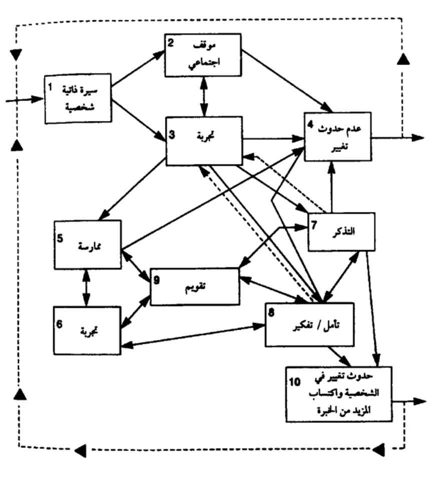
وفي المرة الأولى التي أجريت فيها هذه التجربة طلبنا من المجموعات أن تزودنا بأفكارها عند هذه النقطة لكي نراجعها . ثم طلبنا منهم أن يحددوا ما إذا كان ما تعلموه يتمثل في اكتساب مهارات أو معارف إدراكية موجهة ، وما إذا كان شارك فيها أحد المدرسين أم لا وغير ذلك من الأسئلة والمهام . وقد تبين بجلاء منذ بداية الحلقة الدراسية وجود اختلافات عديدة بينهم مما يثبت أن اتباع أي منهج من مناهج التعلم يعد بمثابة تبسيط مفرط للعمليات المعقدة التي كانوا يصفونها . ثم منحنا كل منهم بعد ذلك نسخة مبسطة من دائرة كولب Kolp الخاصة بالتعلم (انظر الشكل رقم 2 - 1) واقترحنا عليهم أنهم قد يرغبون في تعديله بحيث يتفق وخبراتهم التعليمية الخاصة .



شكل 2.1 دائرة كولب الخاصة بالتعلم

وتم إبلاغ المشاركين أن الدائرة ليست صحيحة بالضرورة لأنهم لديهم مطلق الحرية في تعديلها بأية طريقة يفضلونها لكي تعكس خبراتهم الشخصية الأربع . ومن خلال التغذية المرجعية للمجموعة الأولى ظهرت أربعة نماذج مختلفة ، وتم إعداد نموذج للتعلم أكثر تعقيداً من خلال جمعهم معاً . وتم تكرار هذه التجربة ثمان مرات أخرى في المملكة المتحدة وفي الولايات المتحدة. وكان المشاركون في التجارب من المعلمين المتخصصين في تعليم الكبار ومعلمين للأطفال

وأساتذة جـامعيـون وطلبة جامعيـون من الكبار الملتـحقين بالجامـعة بصفـة غير منتظمـة ممن كانوا يعملون كمدرسين للكبـار حينما كانوا يعملون طوال الوقت ، بالإضافـة إلى بعض الشباب وعدد آخر من المشاركين من غير الشباب ، وكان أفراد المجـموعة المشاركة مزيج من رجال ونساء . وبلغ إجمـالي المشاركين في التجـربة مائتي شخص وكانت الـعينة تنتمي إلى الطبـقة الوسطى ولم تكن تخضع لمراقبة دقيقة . وكان يتم تعـديل وتكييف المرحلة الأخيرة في كل مرة وكان يتم إعداد نموذج أكثـر تعقـيداً للتـعلم (انظر شكل 2-2 التالي) . وتم بعـد ذلك اختبـار هذه التجـارب في حلقات دراسية في كل مـن الولايات المتحدة والمملكة المتحـدة والدانمارك على مدى تسعة أشـهر أخرى ، وشارك فيها ما يقرب من مائتي شخص آخرين .



شكل رقم 2-2 عملية التعلم

قد يبدو الرسم البياني السابق معقداً للوهلة الأولى وهو بالفعل كذلك . وحتى مع ذلك فهو يعد تبسيط شديد لعمليات معقدة نمر بها جميعاً في كل مرة نتعلم فيها . ويشير الخط المنقط الخارجي إلى أن أياً كانت نتائج الخبرات التي نتعلمها فهي متصلة ومتغلغلة في سيرتنا الذاتية . وفي الوقت نفسه فإن كل سهم من الأسهم التي تتجه إلى الخارج تشير إلى ما وراء التجربة التعليمية والتجارب الأخرى التي قد تحدث وتتراكم في سيرتنا الذاتية . ومع ذلك فإننا نستطيع رؤية أربعة طرق تقود إلى الخبرة (مربع رقم 3) - الطريق الأول متجه إلى المربع رقم 4 . ويشير ذلك الآن إلى أنه في مناسبات معينة لا نستطيع أن نتعلم أي شئ من الخبرة أياً كان سبب ذلك ومن ثم لا ننضج نتيجة لذلك . ولكن ينبغي النظر إلى بقية الطرق ونلاحظ فيها ما يلي :

- مربع رقم 5 - نمارس من خلاله ما تعلمناه من الخبرة - أي أننا نفعل شيئاً ما .
- مربع رقم 7 - نتذكر ما مررنا به من تجارب - التعلم من خلال الصم والاستذكار .
- مربع رقم 8 - نفكر وينعكس على تصرفاتنا ما مررنا به من تجارب - ويؤدي ذلك إلى تقبل المعرفة أو الطريقة التي يعرض بها المتعلم أو يسعى إلى تغييرها .

والأمر اللافت للنظر في هذا الرسم البياني أنه يحتوي على العديد من الطرق المختلفة ويشير إلى وجود أشكال عديدة للتعلم سوف نستعرض كل منها فيما يلي . فهذه الطرق التي يعرضها الرسم البياني مجرد توضيح لمدى تعقد العمليات التي نطلق عليها اسم عمليات التعلم وهي لا تتضمن كل هذه العمليات كما أنها أيضاً لا تشير إلى المتغيرات التي قد تحدث في العقل ذاته نتيجة للخبرة . ومن المهم أيضاً أن ندرك أن ليس كل موقف من مواقف التعلم المحتملة تسفر عن خبرة من خبرات التعلم . ومع ذلك يجب أن نلاحظ منذ البداية أن الشخص - أي المتعلم - هو ذاته الذي يمر بموقف ولديه خبرة تحدث من خلالها عملية التعلم . فالتعلم يرتبط بالشخص المتعلم وعملية التعلم ذاتها . فالشخص هو الذي يتعلم ويمثل ذلك أهمية كبرى تفوق ما تعلمه ، والسيرة الذاتية للشخص تتغير نتيجة للعملية - أياً كان عمر المتعلم . ويوضح الشكل رقم 2-2 سلسلة واحدة من حالات التعلم لأنه يمكن أن تكون هناك عمليات متعددة تنبع من نفس الخبرة وتحدث معاً في وقت واحد وهذه العمليات تكرر نفسها مع كل خبرة تعليمية محتملة طوال مراحل العمر.

وثمة نقطة أخرى هامة سنرجع إليها في هذا الكتاب وهي التي تتعلق بأننا جميعاً نتعلم من خبراتنا ويحدث ذلك في المواقف الاجتماعية ، فالآخرون يمثلون جزءاً من عملية خلق هذه التجارب والخبرات من خلال التفاعل مع المتعلم – المدرسين ، والمديرين ، وأخصائيي العلاج ، ومن يعملون في مجالات الرعاية وغيرهم آخرين . وينبغي أن يتفهم من يعملون مع كبار السن عمليات التعلم المتعمدة وغير المتعمدة التي تحدث نتيجة لتفاعلهم معهم وسوف نعود إلى استعراض هذه الأفكار في الفصول التالية .

وقد يكون من المفيد أن نلخص هذه الأشكال المختلفة من أشكال التعلم في الشكل رقم 2.3 الذي يوضح هذه الأشكال المختلفة . فكل نوع من هذه الأنواع المختلفة للتعلم له على الأقل طريق واحد يؤدي إلى عملية التعلم ، برغم أنه في بعض الحالات قد تكون هناك مجموعة مختلفة من الاحتمالات .

وكل شكل من أشكال التعلم الانعكاسي قد يترتب عليه نتيجتين محتملتين : التوافق أو التغيير.

وكل هذه الأشكال من أشكال التعلم قد تحدث معاً وفي وقت واحد ويمكن أن تشارك فيها جميع الحواس ، مما يشير إلى مدى تعقد العمليات التي ندرسها . وفي الأقسام التالية من هذا الفصل سوف نستعرض بإيجاز بعض الطرق الرئيسية التي يوضحها الرسم البياني للتعلم والمرتبطة بأنماط التعلم التي ذكرت آنفاً .

اللاتعلم :

لا يتعلم الناس دائماً من خلال تجاربهم . ولهذا السبب بدأنا بمناقشة ثلاثة استجابات من أشكال اللاتعلم من الخبرة (يرجع إلى شكل رقم 2-2) :

ـــ افتراض(مربع من 1-4) ؛

ـــ عدم الاهتمام (المربعات من 1- 2 ومن 2 - 4 ، أو من 1 - 4 ، أو من 1 - 3 - 8 - 10)؛

ـــ رفض (مربعان من 1 - 4 ، أو من 1 - 3 - 8 - 10) .

من الواضح أننا لا نستطيع دائماً رسم كل الطرق ومن ثم فإن الاتجاهات المعروضة ينبغي النظر إليها كنماذج وأمثلة لعمليات التعلم .

فئة الاستجابة للخبرة	نمط التعلم / عدم التعلم
لا تعلم	افتراض عدم اهتمام رفض
تعلم غير انعكاسي	تعلم مدرك مسبقاً تعلم مهارات تذكر
تعلم انعكاسي	تفكير تعلم مهارات انعكاسية تعلم من خلال التجربة

كل شكل من أشكال التعلم الانعكاسي قد تنطوي على نتيجتين محتملتين : توافق أو تغيير .

شكل 2.3 نموذج دراسي للتعلم واللاتعلم

الافتراض : فهذا الشكل يمثل رد الفعل التقليدي لخبرات الحياة اليومية ، فنحن نعرف ما نفعله في أي موقف – فالخبرة نفسها تكون مألوفة . هناك إحساس بالتناغم والانسجام بين السيرة الذاتية وخبرات الفرد ، ومن ثم ليست هناك حاجة لتغيير أي شئ – نحن نعرف على وجه اليقين ما نفعله وينطوي ذلك على إحساس بالثقة لأن العالم لم يتغير ومن ثم فإن الأفعال الناجحة الماضية يمكن تكرارها إلى أن يتغير الموقف . ونحن جميعاً سعداء ونشعر بالراحة إزاء مثل هذه المواقف . وبرغم أن ذلك قد يتم فيما يبدو بدون تفكير وبطريقة آلية ، فإنه أساس الجزء الأعظم من حياتنا اليومية . إذ لا يستطيع أي إنسان أن يتحمل التفكير في كل كلمة وكل عبارة ينطق بها وكل تصرف يقوم به في كل موقف اجتماعي قبل الإقدام عليه . ومن الواضح أننا نكتسب المزيد من الخبرات كلما تقدمنا في العمر ، وإذا قيدنا نشاطاتنا الحياتية ، فمن المحتمل أن تتكون لدينا ردود أفعال عديدة مسبقة للمواقف المألوفة المتماثلة .

عدم الاهتمام : يعد عدم الاهتمام شكلاً آخر من أشكال ردود الفعل لتجارب التعلم المحتملة التي تحدث عادة في حياتنا اليومية . وهناك شكلان من أشكال عدم الاهتمام . أما الشكل الأول فيتغاضى المرء من خلاله عن المواقف (المربعات من 1 - 2 - 4) أما الشكل الثاني فيحدث حينما يكون الفرد مدرك لإمكانات التعلم التي قد تحدث في موقف ما ثم يختلف تأثيرها على الفاعلين تبعاً للظروف . ويدرك الأفراد أن سيرتهم الذاتية وخبراتهم لا تنسجم ولا تتوافق لكي تعيد تحديد وترسيخ هذا الإحساس بالتوازن الذي يتعين عليهم تعديله وتعلم شئ جديد . وهذا الشكل من أشكال عدم الانسجام ، الذي أسميه انفصال – وهي كلمة مقززة تستخدم لكي تعكس هذا الشكل من أشكال عدم التوازن .

ومع ذلك فإن الناس لا يستجيبون دائماً إلى أية خبرة من خبرات التعلم المحتملة لأسباب عديدة. فقد يكونون مشغولين بدرجة لا تسمح لهم بالتفكير فيها ، وقد يخشون النتائج التي قد تترتب عليها ويريدون إقصائها من تفكيرهم ، أو قد لا يكونون في وضع يسمح لهم بفهم الموقف الذي وجدوا أنفسهم فيه . فالأفراد الذين يستمعون إلى السياسيين وهم يتحدثون في أجهزة التليفزيون يخفضون الصوت غالباً أو يغلقون جهاز التليفزيون لأنهم لا يريدون أن يعلموا ما يتحدث عنه هؤلاء السياسيون – ربما لأنهم تعلموا ألا يثقوا بالسياسيين . وهكذا وبرغم أنهم قد يدركون إمكانات التعلم من خلال الخبرة ، قد لا يكون باستطاعتهم الاستجابة لما تعلموه . وكلما أدركوا ذلك ، وعدم الاستجابة له عن عمد ، كلما تعلموا أكثر بطريقة عرضية عن أنفسهم . وسوف يتغيرون ولكنهم سيظلون غير قادرون على التكيف مع الموقف . ونتيجة لذلك هناك على الأقل طريقتين يؤديان إلى هذه الخبرة التعليمية : المربعات من 1 - 4 ، أو المربعات من 1 - 3 - 8 - 10.

الرفض : بعض الناس تكون لديهم خبرة ولكنهم يرفضون احتمال التعلم الذي قد يصاحب هذه الخبرة ، فعلى سبيل المثال إذا نظرنا إلى شخص متقدم في السن (أو إلى شاب) يعاني من تجارب تعقد المدنية الحديثة ويتعجب قائلاً ، "لا أدري إلى ما سينتهي هذا العالم !" . فهذا الموقف قد ينطوي على تجربة تعليمية ، تجربة تتعلق بتعقد العالم الحديث المعاصر ، ولكن بدلاً من سبر أغوار هذه التجربة والبحث عن وسيلة لفهمها وإدراك مغزاها ، يرفض بعض الأفراد هذه

الاحتمالية . فأي شخص ينظر إلى العالم ويقول أنه لن يغير رأيه أو اتجاهاته بشأن ما يحدث فإنه يرفض فرصة التعلم . وبعض من كبار السن وغيرهم من الأصغر عمراً قد لا يرغبون في تغيير فهمهم للأشياء لأن هويتهم كلها تعتمد على ذلك ومن ثم يرفضون عن عمد فرصة تعلم أشياء جديدة . ومن بين الأسباب الأكثر شيوعاً لهذا المنهج هو أن الأفراد يكون لديهم معتقدات ومبادئ ثابتة حول الحقيقة ، ويكونون على يقين من صواب رأيهم ومن ثم لا يستطيع أي إنسان أن يعلمهم أي شئ آخر . وقد يؤدي الرفض إلى تأكيد مواقفهم التي يؤمنون بها بالفعل . وفي هذه الحالة يكون الطريق المتبع في شكل 2-2 هو المربع من 1 إلى 3 إلى 8 إلى المربع إما رقم 4 أو رقم 10.

ومن ثم فإن الافتراض يختلف بمعنى ما عن الشكلين الآخرين من أشكال اللاتعلم لأنه لا يوجد انفصال . ففي الشكل الأول لا يوجد أي تغيير ، ولكن في الشكلين الآخرين يوجد انفصال وقد يتغير المتعلمون نفسياً . وبهذا المعنى قد يكونوا قد تعلموا المزيد عن أنفسهم بطريقة عرضية ، ولكن لن يكون هناك تعلم يمكنهم من الاستجابة إلى الموقف الاجتماعي بطريقة مختلفة . ومن الناحية الاجتماعية ، نجد أنهم لم يحدثوا أي تغيير في مواقفهم الاجتماعية ، حتى برغم أنهم قاموا بدورهم المعهود في هذا الموقف الاجتماعي . ومع ذلك نجد أنه من الصعب للغاية تخيل نفس المواقف الاجتماعية وهي تكرر نفسها إلى مالا نهاية ، لأننا نعيش في مجتمع يشهد تغييرات اجتماعية وتكنولوجية سريعة . فالناس تتكون لديهم دائماً خبرات مختلفة ويحدث الانفصال في أوقات كثيرة ، ولذا يتعلم الناس – سواء كانوا مدركين لذلك أو غير مدركين .

التعلم غير الانعكاسي

تتمثل الأنماط الثلاثة من أنماط التعلم غير الانعكاسي في (يرجع إلى شكل 2-2) :

ـ التعلم الواعي (المربعات من 1 إلى 3 إلى 7 إلى 4) .

ـ تعلم المهارات (المربعان من 1 إلى 3 إلى 5 وربما إلى 9 – إلى 7 إلى 4 أو 10) .

ـ التذكر – أو التعلم الفاسد البالي (المربعات من 1 إلى 3 إلى 7 وربما إلى 9 إلى 7 – إلى 4 أو 10) .

هذه هي أنماط التعلم التي نفكر فيها عادة باعتبارها أنماط مناسبة للتعلم . وهي تشترك معاً في

خاصية أنها لا تنطوي على عمليات انعكاسية ومن ثم فهي تمكن المتعلمين فقط من إخراج الموقف الاجتماعي الذي يجدون أنفسهم فيه .

التعلم الواعي : يطلق على التعلم الواعي أحياناً التعلم العرضي ، برغم أن التعلم الواعي أو التعلم العرضي مختلفين اختلافاً تاماً . فالتعلم العرضي قد يكون واعياً ومدركاً ولكن حدوثه يظل عرضياً مع ذلك ، وسوف نستعرض ذلك في القسم التالي من هذا الفصل ، في حين أن التعلم الواعي يحدث على حواف الوعي أو على هامش وحدود الرؤية . ويشير الأفراد عادة إلى تصرفاتهم ويتذكرونها ، برغم أن ذلك يحدث على مستوى منخفض من مستويات الوعي . فالسائقون لا يكونون مدركين عادة لجميع الحوادث التي تحدث أثناء قيادتهم ، ولكنهم حينما يتناقشون حول هذه الحوادث مع شخص ما يطرح سؤال معين ، قد يجيبون قائلين : "أعتقد أنني أتذكر على نحو غامض شيئاً مثل ذلك" . وإذا تعرض أحدهم للضغط فقد يكون قادراً على تذكر شئ محدد تماماً . لقد تعلموا ، ولكن ما تعلموه لا يصبح بالضرورة بمثابة معرفة واعية ومدركة . والظاهرة نفسها تحدث غالباً حينما نتذكر رائحة ما أو مذاق ما وغير ذلك كثير . فالتعلم الواعي قد لا يحدث نتيجة الخبرة في نمط أو حالة اتصالية ، برغم أنه قد يحدث أثناء حدوث شكلي التجربة والخبرة في وقت واحد ويركز المتلقي على الخبرة الثانية وليس على الخبرة الأولى . وسوف نستعرض ذلك بمزيد من التفصيل في الفصل الثاني . فعلى سبيل المثال عند إجراء أية محادثة لا يركز الناس عادة على بيئتهم ، وقد يقولون أشياء خارج نطاق نظرهم أو قد يدركون بشكل غامض أن هناك شيئاً آخر يحدث . وإذا تعرضوا لضغط فقد يستطيعون استذكار ما شاهدوه بشكل واعٍ ثم يتعلموا منه بطريقة واعية أكثر . ويتضح الطريق المؤدي إلى هذا الشكل من أشكال التعلم في الشكل رقم 2 - 2 في المربعات من 1 إلى 3 إلى 7 إلى 4 .

وسوف نلاحظ مع ذلك أن هناك خط منقط يمتد من الذاكرة ويعود إلى الخبرة ويرجع ذلك إلى أننا نعود أحياناً بذاكرتنا إلى الوراء ونتذكر أشياء ، أو نجابه مواقف بحيث نستدعي إلى الوعي شيئاً كنا قد تذكرناه في مرحلة ما قبل الوعي . ثم نتعرض إلى خبرة جديدة ونتابع خطاً آخر من خطوط التعلم ، وهكذا دواليك ، وسوف نعود إلى ذلك حينما نستعرض عملية تذكر الأحداث

الماضية في نهاية هذا الكتاب .

تعلم المهارات : يرتبط تعلم المهارات عادة بأشكال التعلم مثل التدريب على حرفة يدوية أو التدريب لتحقيق مستوى عال من مستويات اللياقة . ولكن بعض أنواع التعلم الخاصة بالإعداد لإحدى المهن اليدوية قد لا يكون يقيناً تعلم لا انعكاسي . ومن ثم ينبغي قصر استخدام هذا المصطلح على تعلم التدابير والإجراءات البسيطة والقصيرة مثل تلك الأشياء التي يتعلمها شخص يعمل على خط تجميع . وعادة ما تكتسب هذه المهارات من خلال المحاكاة والتقليد ونماذج الأدوار. ومع تقدمنا في العمر وتباطؤ قدراتنا الجسدية ، قد نستغرق وقتاً أطول لكي نجيد المهارات، أو قد نستغرق مزيداً من التفكير والتعامل .

وتعليم المهارات يعد شكلاً آخر من أشكال التعلم التي تحدث في نمط التجربة وليس من خلال التفاعل الاتصالي . وثمة علاقة وثيقة بين تعلم المهارات والمعرفة : فالمتعلمون قد يشاهدون تجربة توضيحية عملية ويقولون أنهم يعرفون الآن كيف يؤدون مهمة معينة ومع ذلك فمعرفتهم لا تتخطى حدود الإدراك ويتم ذلك بشكل غير مباشر (من خلال التذكر) إلى أن يقوموا بالفعل بتنفيذ المهمة بأنفسهم . والخط المتبع هنا في شكل 2-2 هو الخط الذي تمثله المربعات من رقم 1 إلى 3 إلى 5 – وربما إلى 9 – إلى 7 إلى 4 أو 10 .

التذكر : ربما يكون التذكر أكثر أشكال التعلم شيوعاً – التعلم الفاسد البالي . فالأطفال يتعلمون جداولهم الحسابية ومفرداتهم اللغوية وهكذا . وحينما يعود الكبار إلى مراحل التعليم العالي ، فإنهم يشعرون أحياناً أن ذلك يعد أهم أشكال التعلم المتوقعة منهم ، ومن ثم فإنهم يحاولون تذكر ما قاله المعلم وما كتبه هذا الباحث أو ذاك لكي يخرجوه من جديد في أي امتحان . وينظر كبار السن أحياناً إلى كلمات الطبيب بنفس الطريقة . فكلمات الطبيب تمثل سلطة عليا وكل كلمة من كلمات الحكمة التي ينطق بها يجب أن نتعلمها ونتذكرها . هناك إحساس في هذا العالم شديد التعقد بأننا يجب أن نثق بالنظم المعقدة أو الخبيرة لمجرد أننا لا نتمتع بالمعرفة أو المهارة بحيث نرد أو نستجيب إلى أي شكل آخر . وبالطريقة نفسها قد نتعلم رائحة ما أو مذاق ما وغير ذلك من أشكال تذكر الأشياء . فالتذكر قد يحدث أيضاً نتيجة تصرفات ناجحة في الماضي حيث

تخزن ذكرياتها في اللاوعي وتشكل أساس لتخطيط أفعال المستقبل . ومن ثم فإنها ترتبط بخبرات الأفعال المباشرة والخطوط الموضحة في شكل رقم 2-2 تبين ذلك في المربعات من 1 إلى 3 إلى 7 - وربما من 9 إلى 7 إلى 4 أو 10 .

وتصبح أهمية التعلم اللاواعي وتعلم المهارات والتعلم الفاسد أكثر وضوحاً في السياق الاجتماعي الواسع . فهي تمثل عملية من عمليات إعادة الإخراج الاجتماعي . فالمجتمع وهياكله المختلفة تظل ثابتة دون طرح أية تساؤلات بشأنها . وحينما يتعلم الناس بهذه الطريقة فإنهم يتعلمون كيف يتكيفون مع التنظيم الاجتماعي الأكبر أو المجتمع الواسع . فهم يتعلمون مكانتهم في المجتمع كما هي .

التعلم الانعكاسي :

لقد تبين لنا حتى الآن أن التعلم يعد عملية تتوالد ثقافياً ، وهذه هي الطريقة الرئيسية لتعريفه وتحديده . وقد اقترح البعض أن التعلم غير الانعكاسي يسفر حتماً عن البنى الاجتماعية للمجتمع، ولكن ذلك ليس صحيحاً بالنسبة للتعلم الانعكاسي ، الذي ينطوي أيضاً على ثلاثة نماذج (يرجع إلى الشكل رقم 2-2) :

- التفكير (المربعات من 1 إلى 3 إلى 8 - وربما من 9 إلى 8 (يمكن تكرار الدورة في أي اتجاه أكثر من مرة كلما لزم الأمر) ثم من 6 إلى 9 إلى 7 إلى 10) .
- تعلم المهارات الانعكاسية (المربعات من 1 إلى 3 إلى 5 إلى إلى 9 (يمكن تكرار الدورة في أي اتجاه أكثر من مرة كلما لزم الأمر) ثم إلى 7 إلى 10)
- التعلم التجريبي (المربعات من 1 إلى 3 إلى 8 إلى 9 إلى 6 (يمكن تكرار الدورة في أي اتجاه أكثر من مرة كلما لزم الأمر) ثم من 8 إلى 9 إلى 7 إلى 10) .

التفكير : يعد التفكير شكلاً شائعاً من أشكال التعلم الذي لا تسمح به التعريفات التي يضعها اختصاصيو السلوك ، ومع ذلك يمكن النظر إليه باعتباره منهج عقلاني للغاية من مناهج التعلم ، لأنه ينطوي على فكر مجرد . وهي عملية التفكير بشأن أية خبرة والوصول إلى استنتاج بشأنها

دون الإشارة بالضرورة إلى حقيقة اجتماعية أكبر . والتفكير (وهذه الكلمة قد تم اختيارها بعناية بما تنطوي عليه من نبرة دينية) قد لا ينطوي فقط على التأمل ولكن ينطوي أيضاً على العمليات المنطقية التي يستخدمها الفيلسوف ، والنشاطات التي يمارسها المتخصصون في علوم الرياضة البحتة ، بل وحتى عمليات التفكير التي نمارسها في الحياة اليومية . وقد يصف ذلك العديد من عمليات التعلم بالنسبة لكبار السن ، حينما يجلسون ويفكرون في خبراتهم وتجاربهم السابقة ، أو حينما يستعيدون أحداث الماضي . وما يميز التعلم التأملي عن عملية التفكير ذاتها هو حقيقة أن التأمل يكون بمثابة تفكير مركز . وفيما يتعلق بالتفكير فإن الخطوط الموضحة في شكل رقم 2-2 تعكسها المربعات من 1 إلى 3 إلى 8 – وربما من 9 إلى 8 (وقد تتكرر الدورة أكثر من مرة كلما لزم الأمر) إلى 7 إلى 10 .

تعلم المهارات الانعكاسية : أشرت في أحد كتبي السابقة (چارڤيس ، 1987 ، ص 34 - 35) إلى هذا الشكل من أشكال التعلم تحت عنوان الممارسة الانعكاسية ، ولكن نظراً لأن الممارسة تنطوي على معرفة بالإضافة إلى مهارات فقد اضطرت إلى تغيير هذا المصطلح . وهذا الشكل من أشكال التعلم هو ما كان يفكر فيه شون Schon (1983) حينما أوضح أن المتخصصين في التدريب يميلون إلى التفكير وهم واقفون على أقدامهم . وفي سياق الاستجابة إلى المواقف المتفردة في نوعها ، فإنهم يظهرون عادة مهارات جديدة ، والواقع أننا نتعلم مهارات عديدة بدون أي تفكير ومن ثم يمكن اعتبار ذلك أحد المناهج المتطورة والمتقدمة لتعلم موضوعات عملية . ولا ينطوي ذلك على تعلم مهارات فحسب ولكنه ينطوي أيضاً على تعلم المبادئ والمفاهيم التي تؤكد عملية التدريب والممارسة وتدعمها وذلك من شأنه أن يمكننا من معرفة ضرورة ممارسة المهارات بطريقة معينة . بالإضافة إلى ذلك فإن كبار السن قد يتعلمون ببطء أكثر وقد يفكرون أثناء هذه العملية في أفضل وسيلة يستطيعون من خلالها أداء ما يقومون به لأنهم لم يعودوا بنفس القوة الموضحة في شكل 2-2 في المربعات من 1 إلى 3 إلى 5 إلى 6 إلى 9 (ويمكن تكرار الدورة في أي اتجاه أكثر من مرة كلما لزم الأمر) ثم من 6 إلى 9 إلى 7 إلى 10 .

التعلم التجريبي : يتم خلال التعلم التجريبي تحويل النظرية إلي واقع ، ويترتب على ذلك

شكل جديد من أشكال المعرفة التي تستأثر بالواقع الاجتماعي . وهذا المنهاج الخاص بالتعلم يشير إلى الطريقة التي يفكر بها الأفراد عادة ويستنبطون من خلالها معرفة عملية جديدة خاصة بهم في كل منحى من مناحي الحياة . وفيما يتعلق بالتعلم التجريبي فإن ذلك يتضح من خلال الخطوط الواردة في شكل 2-2 في المربعات من 1 إلى 3 إلى 8 إلى 9 إلى 6 (ويمكن تكرار الدورة في أي اتجاه أكثر من مرة كلما لزم الأمر) ثم من 8 إلى 9 إلى 7 إلى 10 .

وقد لاحظنا أن هذه الأشكال الثلاثة من أشكال التعلم ليست أشكالاً مبتكرة دائماً . وإنه حقاً لمن التناقض أنه يمكن استخدام كلمة تعلم للإشارة إلى نتائج متوافقة ومبتكرة . فالتعلم قد يسفر عن شكل من أشكال الاتفاق والتوافق أو عدم التوافق والتجديد والابتكار . وربما تكون النتائج الأخيرة هي النتائج ذات الفاعلية لفهم عملية التعلم .

والأمر اللافت للنظر في كل أشكال التعلم التجريبي يتمثل في أنه يمكن أن يكون تعلماً سلوكياً أو تعلماً يعتمد على التصرفات أو تعلماً إدراكياً أو تعلماً اجتماعياً . ويمكن أن تحدث هذه الأشكال كلها في وقت واحد ، لأن التجربة والخبرة ذاتها لها أبعاد عديدة . وبمعنى آخر فإن ذلك يمثل نظرية أكثر شمولاً للتعلم . والواقع أن ذلك يشير إلي العديد من النقاط التي استعرضناها في بداية هذا الفصل بشأن المتغيرات التي حدثت في السنوات الأخيرة بعد أن أصبح المجتمع أكثر تحضراً وتطوراً ، أو ظهور ما بعد الحداثة . وسوف نشير إلى هذه الأشكال المختلفة من أشكال التعلم واللاتعلم في سائر صفحات هذا الكتاب . ومع ذلك يبدو واضحاً من خلال القسم الأول من هذا الفصل أن التعلم كظاهرة إنسانية شئ جد معقد وأن هذا النموذج إنما يوضح فحسب مدى صعوبة تحديد هذه العملية الوجودية الأساسية .

وثمة خط واضح ينبغي أن نلاحظه الآن ، وقد سبق أن أشرنا إليه آنفاً وسوف نستعرضه بمزيد من التفصيل في الفصول التالية ألا وهو تذكر الأحداث الماضية – ويعود بنا ذلك من المربع رقم 7 إلى المربع رقم 3 على طول الخط المنقط . ونحن هنا أمام موقف تتفاعل فيه سيرتنا الذاتية وكذا الوضع الذي نتفهم فيه ذواتنا مع ذاكرتنا لكي نعيد تشكيل خبرة سابقة قد نتعلم منها من جديد من خلال أي من الطرق التي تخرج من المربع رقم 3 . ويعد ذلك أحد الأشكال الهامة للغاية للتعلم بالنسبة لكبار السن .

الموقف الاجتماعي

نادراً ما يتعلم الناس وهم في حالة انعزال ونحن نمر معظم الوقت بتجارب ونتعلم من مختلف المواقف الاجتماعية . ويقدم لنا من نتواصل معهم اجتماعياً بعض الحوافز التي نتعلم من خلالها ، فهم يعلموننا كيف نتعلم من خلال هذه الدوافع وأشكال التواصل الاجتماعي . وغالباً ما يتجاهل أو يتناسى من يتعاملون مع كبار السن هذه الحقيقة حيث يسيئون معاملتهم وقد أشار كيتوود Kitwood (1997) إلى ذلك في دراسته الإنسانية الرائعة عن العته . ولكن هذه المواقف تختلف من نواح كثيرة وقد تم اتباع هذا الأسلوب أكثر من مرة في الأعمال التي أعدها كومبس وأحمد Coombs & Ahmed (1974) حينما عرضا في دراستهما مواقف التعلم المنهجية والرسمية وغير الرسمية . وقد كانوا يقصدون بالتعليم وأساليب التعلم المنهجية في ذلك الحين الإشارة إلى بيئة المدارس والكليات . (كومبس وأحمد ، 1974 ، ص 8) وكان كلاهما يرى أن أسلوب التعلم غير الرسمي ينطبق على أي نشاط تعليمي نظامي منتظم ينفذ خارج إطار عمل النظام الرسمي بتوفير أنواع مختارة ومحددة من التعلم لمجموعات سكانية معينة ، سواء كانوا من الكبار أو الأطفال . وحينما كتب هذه الدراسة كانت فكرة التعليم باعتبارها جزء من التعلم أمراً معترف به من بعض الباحثين - ولكن مصطلح النشاط التعليمي الذي استخدموه نفضل أن نطلق عليه مصطلح نشاط تعلمي . ومن ثم فإن أسلوب التعلم غير الرسمي ينطبق على أي شكل من أشكال التعلم النظامي الذي يتم خارج أية منظمة رسمية . أما التعلم غير المنهجي فهو عملية التعلم التي تحدث حينما يزودنا صديق أو زميل بإجابة أو بحل لمشكلة أو يبين لشخص ما كيف يقوم بإجراء تدبير معين بطريقة غير منهجية .

فالمعلمون يحددون أهداف تعليمية ومن ثم يحاولون التأكد من أن الطلاب يتعلمون ما قرروه وما يجب أن يتعلموه . وبكلمات أخرى فإن ما نتعلمه يتم إعداده لنا مسبقاً ، أو قد نقوم بإعداده بأنفسنا - وهي ذات الطريقة التي ناقشها المنظرون المتخصصون في التعلم بالتوجيه الذاتي (انظر توف Tough ، 1972 ، لونج Long ، وآخرين ، 1998 من بين عدة مراجع أخرى) . ولكن جزءاً كبيراً مما نتعلمه لا يتم إعداده ويتم بطريقة عرضية . وكان جيلن Gehlen (1988) من أوائل من

أشاروا إلى هذه النقطة في دراساته الأنثروبولوجية . وعلى أية حال فقد أكد كل من مارسيك Mar-sick وواتكنز Watkins (1999) على ذلك في دراساتهما الخاصة بالتعلم في مكان العمل وسوف نتعرف على أهمية ذلك بالنسبة لكبار السن في موقف الرعاية في الفصول التالية من هذا الكتاب .

ونحن الآن في وضع يسمح لنا بالتعرف على الأنماط المختلفة التي يحدث فيها التعلم بكل أشكاله التي وصفناها في الجزء الأول من هذا الفصل (شكل رقم 2.4) . وبمعنى آخر يعد ذلك بمثابة توضيح مسهب للمربع رقم 2 في الشكل رقم 2-2 .

	عرضي	مقصود
منهجي	مربع D	مربع A
غير رسمي	مربع E	مربع B
غير منهجي	مربع F	مربع C

شكل رقم 2.4 مواقف التعلم

يتبين لنا من الرسم البياني السابق ما يلي :

- يمثل المربع A التعليم المنهجي والتدريب في أي مؤسسة تعليمية .
- ويشير المربع B إلى التعليمات ذات الطابع المستمر التي تحدث في مكان العمل ، أي الإرشاد والتوجيه ، ولكنه قد يشير أيضاً إلى نمط التعليم الذي يحدث في جامعات المرحلة العمرية الثالثة حينما تتعلم مجموعة الدارسين – التعليم والتعلم غير المنهجي .
- أما المربع C فهو خاص بالتعلم الموجه ذاتياً . وهو نوع التعلم الذي نمارسه حينما نقرر أن نعلم أنفسنا أحد برامج الكمبيوتر وغير ذلك من أشكال التعليم الذاتي . وقد يكون تعلماً فردياً أو في شكل مشروع جماعي .
- ويشير المربع D إلى ذلك الشكل من أشكال التعلم العرضي الذي يحدث في المواقف الرسمية ، ولا يكون دائماً تعليمياً ، ولكن مخططي التجربة والخبرة التعليمية لا

يقومون به عن عمد . مثل إدراك أن المعلم ليس على درجة كبيرة من المعرفة بالفعل كما نعتقد ، أو أن غرفة الدراسة غير مصممة تصميماً جيداً أو أن من يقوم بالرعاية لا يتعامل معي في حقيقة الأمر كشخص مستقل ذاتياً الخ .

ـ ويشير المربع E أيضاً إلى مواقف التعلم العرضية في حالات التعلم غير الرسمية .

ـ ويشير المربع F إلى عملية التعلم اليومية ، التي قد تكون أكثر أشكال التعلم شيوعاً بالنسبة لنا جميعاً خاصة في المجتمعات سريعة التغير . حيث نجد أنفسنا في مواقف جديدة ويتعين علينا أن نتكيف معها من خلال التفكير في الخطوة التالية التي سنخطوها، الخ . وإذا أخفقنا في الاستجابة لهذا الموقف بسرعة ، فإننا نقوم عادة بإعداد عملية التعلم ثم ينتقل الموقف إلى المربع C . ومع ذلك فإن هذه المرحلة التالية لا تحدث عادة بالنسبة لكبار السن الذين يصبحون مشوشين عقلياً .

وعلى أية حال ينبغي أن ندرك أن فرص التعلم المنهجي تتضاءل مع تقدمنا في العمر ، أو حتى قدرتنا على التعلم ، ولكن تتزايد فرص التعلم من المواقف غير الرسمية وغير المنهجية . وبالإضافة إلى ذلك فإن الجزء الأكبر مما نتعلمه يتم بطريقة عرضية وغير مخططة في كل مرحلة من مراحل العمر . ومن ثم ينبغي أن ندرك أن هذا الكتاب لا يختص بعلم الشيخوخة التعليمي – ولكنه كتاب يمثل فيه تعليم كبار السن جزءاً واحداً من فهم أوسع للحياة الإنسانية – وهي المرحلة السنية التي نتعلم فيها طوال الوقت ، بطريقة عرضية غالباً . والتعلم طوال مراحل العمر ليس مرادفاً للتعليم طوال مراحل العمر . فالتعليم طوال مراحل العمر أضيق كثيراً من التعلم .

وسوف نعود بطبيعة الحال إلى هذه المواقف بالرغم من أنه من الواضح أن التعلم في بعض المواقف قد يكون أكثر شيوعاً بالنسبة للكبار مقارنة بغيرهم . ومع ذلك فإن المواقف الاجتماعية التي نواجهها تعد جزءاً من مجتمع أكبر وأوسع . وهذا المجتمع أصبح نمطياً في السنوات الأخيرة وصار مجتمعاً متعلماً . ومن ثم فسوف نتناول في القسم الأخير من هذا الفصل مفهوم المجتمع المتعلم الذي يثير كثير من الجدل .

المجتمع المتعلم

لقد تغيرت طبيعة العمل والاتصالات بدرجة كبيرة في السنوات الأخيرة فالناس يعملون وهم مزودون بالمعرفة وتسود فكرة المجتمعات العليمة في دول أوروبا الغربية والولايات المتحدة والدول الآسيوية المطلة على المحيط الهادي (ستهر Stehr ، 1994) ولكن المصطلح المستخدم عادة في هذه البلدان هو مصطلح المجتمع المتعلم . إذ يمكن إرجاع التعلم إلى المعرفة بطريقتين متميزتين تماماً . فالتعلم هو محتوى ومضمون ما تعلمناه – أي المعرفة . بل ومن المشير أكثر من ذلك أن الجزء الأكبر من هذه المعرفة تتغير بسرعة كبيرة ، كما أشار ليوتارد Lyotard (1984) حينما قال أن المعرفة تنطوي على سرد ، ويتطلب ذلك أن يواصل أعضاء هذه المجتمعات اكتساب وتعلم معلومات جديدة لكي يتمكنوا من مواكبة التغييرات التي تشهدها مجتمعاتهم

ومع ذلك فإن مصطلح المجتمع المتعلم من المصطلحات المثيرة للجدل والخلاف وأود أن أشير إلى وجود أربعة تفسيرات مختلفة لهذا المصطلح ، يؤكد كل منها على أحد أبعاده : المستقبلية والمخططة والانعكاسية والظاهرة السوقية .

المجتمع المتعلم كمجتمع مستقبلي : حينما كتب هوتشينس Hutshins (1968 ، ص 138) كتابه التقليدي حول المجتمع المتعلم تطلع إلى المستقبل ورأى أن المجتمع المتعلم هو ذلك المجتمع الذي نجح في تحويل قيمه بطريقة يصبح فيها الإنجاز والتعلم عملية إنسانية كما يصبح بمثابة صدقة بحيث يتم توجيه مؤسساته لتحقيق هذه الغاية ، هذا بالإضافة إلى ما يقدمه للكبار من الرجال والنساء من مختلف أشكال التعليم لبعض الوقت في كل مرحلة من مراحل العمر .

ويرى هوتشينس أن التعليم عملية قائمة بذاتها وأن المجتمع المتعلم سيكون بمثابة الإنجاز الأثيني، سيحقق ذاته ليس من خلال الاستعداد وإنما من خلال الآلات الحديثة . وقد دفع الإنجاز الذي شهدته ثورة الكمبيوتر هوسين Husen (1974) إلي التوصل إلى نتائج مماثلة . إذ يقول (1974 ص 238) أن القدرة المتعلمة ستكون بديل للديمقراطية بالنسبة للمجتمع الذي يعتمد على الامتيازات والحقوق المقصورة على جماعات معينة . وأكد أن الانفجار المعرفي سيزداد قوة من خلال اجتماع أجهزة الكمبيوتر وغيرها من الوسائل التكنولوجية معاً ، وتنبأ (ص 240) باحتمال

إتاحة فرص متساوية للجميع بحيث يحصلون على أكبر قدر يستطيعون تحصيله واستيعابه من التعليم . وبرغم ما تتمتع به السويد من تاريخ طويل في سياسة تعليم الكبار ، مايزال هوسين Hu-sen يرى أن المجتمع المتعلم هو ذلك المجتمع التعليمي الذي يعتمد على توسيع نطاق نظام المدارس، بينما يبدأ بوشير Boshier كتابه (1980) حول المجتمع المتعلم في نيوزيلندة بتعليم الكبار .

وقد تبنى رانسون Ranson (1994 ، ص 106) رأياً مماثلاً ، حيث يرى أن هناك حاجة إلى شكل معين من أشكال المجتمع باعتبار ذلك شرطاً دستورياً لنظام سياسي وأخلاقي جديد . إذ لا يمكن أن تتاح ظروف لجميع الأفراد لكي يطوروا قدراتهم بحيث تتمكن المؤسسات من الاستجابة صراحة بطريقة مبتكرة لأي تغير سريع إلا حينما تأخذ القيم والعمليات الخاصة بالتعلم مكانها الصحيح في العمل السياسي .

ولم يستشهد رانسون في كتاباته بأي مما ذكره الكتاب الذين سبقت الإشارة إليهم آنفاً ، برغم أنه تطرق إلى هذا الموضوع من منظور مماثل ، حيث بدأ بالتعليم المدرسي وليس من تعليم الكبار أو التعليم طوال مراحل العمر . فهو يرى أن التعليم والتعلم مجرد وسائل لتأهيل الأفراد الذين سيصبحون مواطنين فاعلين في أي مجتمع ديمقراطي . وهذه الرؤية مستقبلية أكثر منها رؤية مثالية.

ويكبر كثيرون منا ولديهم إحساس بفكرة أن المجتمع يتحسن ويتطور ، وأن التاريخ له اتجاه محدد وأن المجتمع الأمثل سيظهر في المستقبل في وقت ما . والأحوال المادية تتحسن بأشكال عديدة برغم أن ذلك لا يعني أننا أقرب ما يكون إلى المجتمع الأمثل ، وما يزال السياسيون يبذلون جهدهم لتحقيق مزيد من النمو الاقتصادي والتنمية في المجتمع .

المجتمع المتعلم كمجتمع مخطط : تركز الحكومات في السنوات الأخيرة على التخطيط للمجتمع المتعلم ، وقد ظهرت العديد من التقارير الرسمية التي نشرت حول التعليم والتي تشير إلى التعلم طوال مراحل العمر ، أو الإشارة إلى كل التقارير التي أعدتها الهيئات الصناعية والتجارية والتي تركز على التعلم طوال مراحل العمر . فذلك يحتاج إلى كتاب قائم بذاته . ومع ذلك هناك موضوعات متماثلة تضمها جميع هذه التقارير والدراسات نتيجة لأهمية السوق العالمي – والمنافسة والكفاءة وتوسيع نطاق المشاركة والحاجة إلى مزيد من العمال المواظبين على التعلم

لكي تتمكن الدول من الاحتفاظ بمكانتها في العالم الاقتصادي والحفاظ على مستويات معيشة سكانها . وبالإضافة إلى ذلك فإن معظم هذه الدراسات والأبحاث تشير إلى حاجة الناس إلي التعلم بحيث يتمكنون من التطور والنمو والمشاركة في العملية الديمقراطية في مجتمعاتهم . فعلى سبيل المثال تؤكد مقدمة تقرير منظمة التنمية والتعاون الاقتصادي (1996 ، ص 13) : "سيكون النجاح في تحقيق عملية التعلم طوال مراحل العمر - بدءاً من التعليم في مرحلة الطفولة وانتهاء بالتعلم في سن التقاعد التي تتميز بالنشاط - عاملاً هاماً في دعم ودفع العمالة والتنمية الاقتصادية والديمقراطية والتماسك الاجتماعي قدماً في السنوات القادمة" .

كما أكدت الورقة البيضاء التي أصدرها الاتحاد الأوروبي (1995 ، ص 18) على المطلب ذاته : "إن المشكلة الرئيسية للتوظيف في أي مجتمع يتغير بشكل مستمر تفرض تغيير النظام التعليمي ونظام التعلم . ومن ثم فإن تصميم استراتيجيات مناسبة للتعليم والتعلم بحيث تضع نصب أعينها قضايا العمل والتوظيف تعد من الأمور التي ينبغي أن تحظى باهتمام كبير" . كما أوضحت الورقة الخضراء التي أصدرتها الحكومة البريطانية بعنوان عصر التعلم ، أن المجتمع المتعلم هو المجتمع الذي يتم خلقه وإعداده (ص 13) وجاء في صفحة رقم 15 أنه ذلك المجتمع الذي يتميز بطابع تعليمي :

"سنحتاج في عصر التعلم إلى قوة عاملة تتمتع بالخيال والثقة ، والمهارات المطلوبة ستكون متنوعة : بحيث تشمل مدرسين ومدربين يساعدوننا على اكتساب هذه المهارات ، وكل هذه الحرف تحتاج إلى أشكال مختلفة من المعرفة والفهم والمهارات اللازمة لتنفيذها . وهذا هو ما نعنيه بالمهارات ونحن لا نكتسب هذه المهارات إلا من خلال التعلم بمساعدة من يعلموننا إياها"

وقد عمد وزير الخارجية في مقدمة هذه الورقة إلى تدعيم وتوسيع نطاق هذه النظرة بقوله :

"بالإضافة إلى العمل على ضمان مستقبلنا الاقتصادي ، نجد أن التعلم يسهم في ذلك بدور أكبر . فهو يساعدنا على تحقيق مجتمع متحضر ويطور الجانب الروحي من حياتنا ويدفع المواطنة الفعالة قدماً" . (عصر التعلم ، ص 7) .

وقد تم الاهتمام بالمتعلمين الأكبر سناً حينما قامت وزارة التعليم والتوظيف بنشر الورقة البيضاء التي جاءت تحت عنوان التعلم من أجل النجاح .

"نتوقع من مجلس الوزراء الجديد أن يعمل مع الآخرين لتدعيم وتأييد سياسة التعلم طوال مراحل العمر ، ودفع تعلم النساء والرجال من كل الأعمار قدماً ، بما في ذلك كبار السن والعائدين إلى سوق العمل وذوي الاحتياجات الخاصة . فكبار السن على سبيل المثال يستفيدون استفادة كبيرة من التعلم . وقد أشارت الأبحاث إلى أن كبار السن الذين يواصلون التعلم الفعال يتمتعون بحياة صحية أفضل ويحافظون على استقلالهم لفترة أطول ممن يتوقفون عن التعلم . ويمكن أن يلعب الأجداد دوراً هاماً في تعليم العائلة ، من خلال مساعدة الأطفال على اكتساب مهارات القراءة بشكل أفضل" (التعلم من أجل النجاح ، 1999 فقرة 7-5) .

ويتنبأ هذان المنهجان بظهور مجتمع متعلم وهي الظاهرة التي كان يخشاها اليتش Illich وفيرن Verne (1976) ، إنهم كانوا يخشون من أن الناس سيصبحون محجوزين داخل فصل دراسي بدلاً من أن تكون لهم مطلق الحرية في التعلم من مصادر مختلفة وغير مقيدة . والواقع أن هناك مؤشرات على أننا بحاجة إلى تعليم إجباري للكبار ، خاصة منهم المتبطلين عن العمل ، وإذا تم ذلك فسوف نكون بحاجة إلى مراجعة سلطات الدولة لتجريد الناس من حقوقهم الإنسانية . والأساس الذي تقوم عليه المناهج الرئيسية الأخرى الخاصة بالمجتمع المتعلم يكمن في حقيقة أن المتغيرات السريعة التي تحدث في المجتمع قد أسفرت عن ضعف البنى الاجتماعية وهذا من شأنه أن يمنح الأفراد القدرة على التحكم في تعليم أنفسهم .

المجتمع المتعلم كمجتمع انعكاسي : لقد أدركنا باطراد في السنوات الأخيرة أن المعرفة ذاتها تتغير بمعدلات سريعة ، وانطلاقاً من هذا المنظور نجد أن هناك تحول أساسي في مفهوم المعرفة ذاتها – وتغيرها من شئ مؤكد وحقيقي إلى شئ متغير ونسبي . ويعني ذلك أن التركيز على هذا الشكل من أشكال المجتمع يدحض التجربة ذاتها ، مما يدفع الناس إلى التفكير بشكل مستمر في وضعهم وفي المعرفة التي يتعين عليهم التكيف معها . فهم يكونون بحاجة مستمرة إلى تعلم معارف جديدة، ولكن تعلم أشياء جديدة والتصرف على أساسها ينطوي دائماً على عنصر من عناصر المخاطرة . لأن المخاطرة جزء متأصل في عملية التعلم. ولكن مما يدعو إلى المفارقة أن التعلم أيضاً يعد رد فعل لخطر عدم معرفة كيفية التصرف في عالم سريع التغير . والانعكاسية تعد خصيصة

من خصائص العصر الحديث (بيك Beck ، 1992) . والتعلم الانعكاسي يعد وسيلة من وسائل الحياة وليس اكتشافاً اتبعه المعلمون وهو شئ يدرس في المؤسسات التعليمية . ومن ثم فإن المجتمع المتعلم ليس أملاً نرجو تحقيقه في المستقبل ولكنه ظاهرة على نحو مستمر في العالم المعاصر .

وقد أصبح التعلم الانعكاسي والتدريب الانعكاسي من الأفكار الشائعة بين المعلمين في السنوات الأخيرة ، كما جاء في أبحاث شون Schon (1983) . ولكن التعلم الانعكاسي يعد في حد ذاته أحد علامات العصر ، ويؤكد على المنهج الذي اتبعه جيدنس Giddens (1990) وبيك Beck (1992) الذي عرضاه في بحثهما الخاص بالمجتمع المعرض للخطر . ومع ذلك يقول جيدنس وآخرون أن الانعكاسية تعد عنصراً أساسياً من عناصر الحداثة وسرعة التغير المترتبة عليها ، حيث عملت على تغيير جميع الأشكال التقليدية . وقد كتب جيدنس يقول في هذا السياق (1990 ، ص 38 - 39) :

> *تكمن الانعكاسية في الحياة الاجتماعية المعاصرة في حقيقة أن الممارسات الاجتماعية يتم مراجعتها وتعديلها على نحو مستمر في ضوء المعلومات المستحدثة الخاصة بهذه الممارسات ذاتها، ومن ثم تتغير طبيعتها التكوينية . وينبغي أن نكون واضحين بشأن طبيعة هذه الظاهرة فجميع أشكال الحياة الاجتماعية تتشكل جزئياً على يد الفاعلين العارفين بها . فمعرفة كيفية مواصلة الاتجاه بمفهوم Witgenstein يعد شيئاً متأصلاً في القناعات التي يقوم عليها والتي تخرج في شكل نشاط إنساني . وتتغير جميع الممارسات الاجتماعية في كافة الحضارات والثقافات على نحو معتاد على ضوء الاستكشافات التي تحدث والتي تؤثر فيها . ولكن في عصر الحداثة فقط تمت مراجعة هذه القناعات بحيث تطبق (من حيث المبدأ) على جميع نواحي الحياة الإنسانية .*

لقد أصبح المجتمع مجتمعاً انعكاسياً ولم تعد المعرفة التي يحتاجها الناس مرتبة وراسخة إلى الأبد – إذ تكمن قيمتها في قدرتها على تمكينهم من العيش في هذا المجتمع سريع التغير . ومع تغير المجتمع على هذا النحو السريع يحتاج الجميع إلى تعلم أشياء جديدة لكي يتمكنون من التكيف ومتابعة كل شئ . وهذا هو التعلم غير المنهجي غير المقصود الذي يحدث في الحياة اليومية (مربع F ، شكل 2-4) ولكن الناس يعبرون أيضاً عن مخاوفهم وقلقهم في المواقف التي لا

يستطيعون فهمها وارتباط ذلك بالحالة التي سيصير إليها العالم ومن ثم فإنهم ينسحبون بدلاً من محاولة التكيف مع المتغيرات . وحتى مع ذلك فإن النمو الهائل في حجم المعلومات الجديدة بالإضافة إلى المتغيرات المتسارعة التي يشهدها المجتمع تعكس فكرة أن المجتمع المتغير يعد جزءاً جوهرياً وأصيلاً من الحداثة .

والواقع أن هناك نمو مطرد في شبكات التعلم ، مثل جامعات المرحلة العمرية الثالثة ، والتعلم من خلال مواقع الوب التي دافع عنها اليتش Illich (1973 ص 75 - 105) وقد اعتبرت أفكاره أفكاراً متطرفة آنذاك ، برغم أن هذه الأفكار أصبحت الآن واقعية للغاية مع تطور شبكة الإنترنت وجميع أشكال الاتصال الإلكتروني . وقد أدى ذلك إلى خلق مزيد من الفرص أمام من لديهم المعرفة والمهارة والأدوات التكنولوجية اللازمة للاتصال بالمعارف الحديثة وكذلك بالنسبة لمنتجي المعرفة ممن يساهمون بأفكارهم وأبحاثهم .

ولكن نظراً لأن بعض أشكال المعرفة تتغير بسرعة أكبر من غيرها (شيلر Scheler ، 1980) تعمل عملية التعلم على تمييز المجتمع وتجزئته بوجه عام . وهو أمر لا يرغب في حدوثه جميع الأفراد . فهم يسعون أحياناً إلى ترسيخ عالم غير متوقع (چارڤيس ، 1992 ، ص 206 - 207) وخلق شكل من أشكال التوافق والتناغم مع بيئتهم . وتعد محاولة اكتشاف حقيقة أي عالم غير متغير ردة فعل للمجتمع المتعلم ، وللحداثة أيضاً نفسها ، وسوف نتناول ذلك بالتفصيل في جزء لاحق من هذا الكتاب .

المجتمع المتعلم كظاهرة من ظواهر السوق : إن المجتمع المعاصر هو أيضاً مجتمع استهلاكي ويمكن تتبع تاريخ النزعة الاستهلاكية وإرجاعها إلى القرن الثامن عشر (كامبل Campbell ، 1987). حيث يرجعها كامبل إلى العصر الرومانسي في القرن الثامن عشر ، حينما أصبح الاستمتاع هو الوسيلة الأساسية لتحقيق الحقيقة المثالية والجمال التي أفصح عنها الخيال . وقد تأكدت هذه الحركة الرومانسية وترسخت مع مولد النزعة الاستهلاكية الحديثة (كامبل ، 1987 ، ص 206) ، ومن ثم أصبح التوق إلى إمتاع تلك الأشياء التي خلقها العقل أساس استهلاك الظواهر الجديدة . وبمعنى آخر فإنه لا يمكن أن يوجد سوق اقتصادي إلا إذا كان هناك مستهلكون

يريدون شراء المنتجات التي تم إنتاجها . والإعلان يتلاعب بالمتع الخيالية - ومن ثم يصبح التعلم متعة ! وفي الوقت الراهن ، وكما يشير أشر Usher ، وإدواردز Edwards (1994) فإن الخبرة والتجربة تعد إحدى خصائص وسمات المجتمع المعاصر - فهو مجتمع لا ندركه إلا بالحواس . وهذا ليس بالأمر الجديد ، كما يدعي كامبل ، ولكنه شكل المجتمع الذي تتحقق فيه الأماني الخيالية من خلال الاستهلاك ومن ثم فإن الأساس الذي يقوم عليه الإعلان هو إثارة الرغبات .

وبرغم أن التعلم يعد مرادفاً للتعليم في رأي الناس ، فإنهم يتذكرون خبراتهم الأليمة في المدرسة حينما لم يكن التعلم ينطوي على أية متعة ، ومن ثم يظهر عائق أمام التعليم وهي المشكلة التي يسعى كل معلم من معلمي الكبار للتغلب عليها ولكن بمجرد فصل التعلم عن التعليم ، يمكن أن يصبح التعلم متعة . وقد تزايد الإحساس في المملكة المتحدة بأن ذلك يعد أمراً ممتعاً وذلك منذ إنشاء الجامعة المفتوحة البريطانية . إذ يستطيع الناس الآن تعلم كل الأشياء التي كانوا يريدون تعلمها وليسوا مضطرين إلي الذهاب إلي المدرسة لكي يقوموا بذلك . إذ أنهم يستطيعون قراءة الكتب ومشاهدة التليفزيون والاستماع إلى الإذاعة والتحدث مع الآخرين - متى أرادوا ذلك . وقد عملت الجامعة المفتوحة على تسويق سلعة وثارت مؤسسات أخرى على نهجها . ويعد تأسيس الجامعة المفتوحة خطوة هامة في هذه العملية - إذ نقلت تعليم الكبار بعيداً عن بيئة المدرسة وأدمجته في المجتمع الاستهلاكي . وأصبح من الممكن الآن أن يتعلم الأفراد كل الأشياء التي يريدون معرفتها - من خلال أجهزة كمبيوتر شخصية مزودة بوسائط متعددة والتجول عبر الإنترنت ومشاهدة التليفزيون وتعلم البرامج الخاصة بمناطق معينة ، وشراء كتب ومجلات علم نفسك بنفسك ، بل وحتى شراء المناهج التعليمية التي يتعلمها المرء ذاتياً . ولكن من يعدون ويقدمون هذه المواد التعليمية ليس جميعهم مؤسسات تعليمية ، ويتعين على المؤسسات التعليمية أن تغير مناهجها بقدر كبير من الخفة والنشاط لكي تتماشى مع سوق يولد معلومات عن كل منحى من مناحي الحياة في كل دقيقة من ساعات اليوم ، ومن ثم يتعين على الناس اختيار القناة التي سيشاهدونها وكذلك الوسيط الذي سيستخدمونه في تلقي المعلومات ، فإنتاج المعرفة أصبح صناعة ، وإثارة رغبات الناس لكي يتعلموا حتى يصيروا متحضرين وعصريين .

وقد أصبح المجتمع المتعلم الآن سوقاً للتعليم . فالمعلومات أضحت بشكل متزايد ولافت للنظر سلعة شعبية تضمها جميع وسائل الإعلام - ولكن التعلم مازال نشاطاً خاصاً وأصبحت المعرفة معرفة شخصية (بولاني Polanyi ، 1962) . وهنا تكمن مشكلة تتعلق بالتعلم الخاص لأن من خصائص السوق ضرورة شيوع الاستهلاك - الاستهلاك الواضح الجلي ومن ثم أصبحت المؤهلات التعليمية الآن نشاطاً مؤسساتياً . والواقع أن الشهادة العلمية أصبحت مثل الإيصال الذي يمنحه لك البائع عند شراء أحد المنتجات . ومؤسسات التعليم الآن تعترف بالتعلم من خلال الخبرات المسبقة لكي تمنح المؤهلات التعليمية لطلابها (چارڤيس 1996) ومن ثم يستطيع الناس الإفصاح عن تعليمهم الخاص علناً . ولكن سيظل السؤال قائماً حول الفترة الزمنية التي ستظل هذه المؤسسات تحتكر فيها هذه العملية . وانطلاقاً من الأحداث والمؤشرات الأخيرة نجد أن إجابة هذا السؤال تتمثل في أن هذا الاحتكار سينتهي عما قريب وأن التعليم سيكون مجرد أحد الأشكال الأخرى لتقديم المعلومات في سوق التعلم .

الخلاصة

نخلص مما سبق أن التعلم يحدث للأفراد طوال مراحل حياتهم ولكننا سنوضح في سياق هذا الكتاب مفهوم أشمل للمجتمع المتعلم الذي يلعب فيه المتخصصون في أمور الصحة والرعاية دوراً كبيراً باعتبارهم معلمون . وعملية التعليم تشكل محور اهتمام هذا الكتاب وليس المجتمع الذي تتم فيه هذه العملية .

فالتعلم يشمل الناس الذين يتغيرون ويتكيفون مع المواقف الاجتماعية التي يجدول أنفسهم فيها ، وهو العملية التي تتحول فيها تجاربهم وخبراتهم إلى معارف ومهارات واتجاهات وقيم ومعتقدات ومشاعر وأحاسيس وهو ينطوي على تغيير سيرتهم الذاتية مع تقدمهم في العمر وتطور حياتهم ، وهذا هو ما سنستعرضه في الفصول التالية .

3

التعلم والبقاء والتقدم في العمر

تعرفنا في الفصل السابق كيف أن التعلم يرتبط بطبيعة الإنسان وخبرته الشخصية ، وسوف نتناول في هذا الفصل والفصل الذي يليه أهمية هذه العلاقة . وسوف نوضح كيف أن التعلم عملية مرتبطة بالوجود وتتصل بعمليات أوسع نطاقاً تتمثل في التقدم في العمر وليس مجرد حصول الإنسان على قدر من التعليم . ومن ثم سوف نتناول في هذا الفصل فكرة البقاء أو الوجود ، والتقدم في العمر والنضوج وسوف نتناول في الفصل الذي يليه عملية التطور والخبرة ، ونختتم هذا الفصل بمناقشة موضوع التعلم من خلال الخبرة .

التواجد في العالم :

إن العقل الذي يعد النعمة التي وهبها الله للإنسان هو أيضاً نقمة عليه ، فهو يجبره على التكيف بشكل دائم ومستمر مع مشكلة حل حالة الانقسام التي لا يمكن تفسيرها . ومن ثم فإن وجود الإنسان فيما يتعلق بهذه النقطة يختلف تمام الاختلاف عن سائر الكائنات الأخرى ، فهو في حالة دائمة ومستمرة من حالات عدم التوازن التي لا يمكن الفرار منها . فالإنسان لا يمكن أن يحيا

حياته من خلال تكرار نفس النمط الذي يكرره نفس الجنس البشري ، لذا ينبغي عليه أن يعيش ، فالإنسان هو الحيوان الوحيد الذي يصاب دائماً بالضجر وعدم الرضا ويشعر دائماً بأنه طرد من الجنة . الإنسان مجرد حيوان يمثل وجوده ذاته مشكلة لابد من حلها ولا سبيل له للفرار منها . وهو لا يستطيع أن يعود إلى حالة ما قبل الإنسانية وعدم توافقه وانسجامه مع الطبيعة ، بل عليه أن يتابع ويواصل تطوير عقله إلى أن يصبح سيداً للطبيعة وسيداً لنفسه . (حروف طباعية مائلة في الأصل) (فروم Fromm 1949 ، ص 140) .

ويمثل هذا الانقسام الذي لا سبيل إلي حله المحور الأساسي الذي يدور حوله هذا الفصل لأنه يتعلق بوجود الإنسان وتعلمه ، وقد اقترح فروم عن حق أن الجنس البشري ليس له أنماط إنسانية خاصة به بمعنى أنه لا توجد غرائز ومن ثم لا توجد نسخ أصلية تتعلق بالسلوك يتم البناء عليها . وربما يكون ذلك دون أي شئ آخر ما يفرق الجنس البشري عن سائر أفراد المملكة الحيوانية ، لأن عدم وجود أنماط سلوكية غريزية يعني أن الكائنات البشرية لا تتصرف بالضرورة بشكل تلقائي بحيث تكون في حالة تناغم مع البيئة الطبيعية . وإذا خرجنا عن طورنا في عالمنا الاجتماعي والطبيعي فسوف نعيش آنذاك في الحالة التي وصفناها في الفصل السابق بأنها حالة انفصال . وحينما نصبح في هذه الحالة نشعر عادة بالقلق ونسعى إلى تغيير سلوكنا لكي نحقق التوازن من جديد – أو بمعنى آخر يتعين علينا أن نتعلم كيف نتكيف مع العالم من جديد . والواقع أن هذه الحالة من حالات عدم التوازن تعد سبباً أساسياً لعملية التعلم التي تعد جزءاً لا يتجزأ من وجودنا في هذا العالم : فهي جزء من الحالة الإنسانية . وبمعنى آخر نحن نتعلم لأننا ليس لدينا مواهب طبيعية . ونحن نتحدث عن القيام بأشياء بطريقة غريزية ، ولكن ليس لدينا نمط سلوكي داخلي مرتبط بنوعنا كبشر – وهو تعريف الغريزة – حتى برغم أننا نرغب عادة في أن نكون قادرين على القيام بأشياء بطريقة تلقائية على نحو متناغم مع عالمنا .

ومع ذلك فإن البشر الذين ليس لديهم إحساس بالعالم المادي ، أو المجردين من الإحساس بالخبرة التي تتخطى نطاق ذواتهم ، سرعان ما يصبحون غير متماسكين ويفقدون إحساسهم بالذات (نيبور Niebuhr ، 1984 ، ص 56) . ومن ثم فإن البقاء وتحقيق الذات يحتاج دائماً أن نحيا

في العالم ، ونحن نحتاج دائماً أن نرتبط بالموقف الاجتماعي لكي يكون لنا وجود . ومع ذلك فإن هذه المحاولة المستمرة لإحلال حالة من التوازن مع العالم هي الخصيصة التي تميز عملية التعلم وتعد عنصراً أساسياً في انقسام الذات الذي لا سبيل إلى فصمه في هذا العالم . ويمثل ذلك الجزء الأول من هذا الفصل وسوف نعاود التطرق إلى هذا الموضوع في قسم لاحق من هذا الكتاب .

ونظراً لأن الجنس البشري ليس له مواهب طبيعية ، فنحن نسعى دائماً إلى تحقيق حالة من التناغم والتوافق مع بيئتنا ثم التفوق عليها . ومن ثم فإن الأطفال عند مولدهم لا يكررون نفس النمط النوعي ولكن تكون لديهم دوافع ومحركات تدفعهم إلى إرضاء حاجاتهم المباشرة ، ومن ثم فإنهم يتعلمون كيف يرضون هذه الحاجات . فالأطفال الرضع ليس لديهم سوى القليل من المعرفة أو لا يتمتعون بأية معرفة على الإطلاق تمكنهم من التكيف مع العالم . والواقع أنهم لم يطوروا حتى عقل مفكر ، ومن هنا تبدأ كل قصة إنسانية . فمن خلال التفاعل ومن خلال الإيحاء والتواصل يخزن الأطفال في عقولهم الذكريات التي تمثل عقولهم المفكرة . وقد تبين في الآونة الأخيرة أن أنواع المعرفة المختلفة تخزن في مناطق مختلفة من المخ (انظر جاردينر Gardner ، 1983) وهذه هي المراحل الأولى المبكرة من مراحل التعلم .

وكان جوررج هيربرت ميد George Herbert Mead (ستروس Strauss ، 1964 ، ص - 159 158) أول من اكتشف هذه الخبرات الطفولية المبكرة كجزء من عملية تطور النفس :

> *الاستجابة التي تظهر صراحة أو يفترض ظهورها في الأفراد الآخرين الذين توجه إليهم هذه الإيماءات . وفي جميع الحوارات ذات الإيماءات في العمليات الاجتماعية يعتمد وعي الفرد على محتوى وتدفق المعنى المتضمن على ذلك ومن ثم يأخذ الإيماءات التي يصدرها الآخرون كما لو كانت إيماءات خاصة به ووجود العقل أو الذكاء المحتمل هو ما يعبر عنه بالإيماءات باعتبارها رموز هامة ، فالتفكير - الذي يعد مجرد حوار داخلي أو ضمني للفرد مع ذاته من خلال مثل هذه الإيماءات - لا يحدث إلا من خلال الإيماءات التي تعتبر رموز هامة .*

ومن ثم يبدأ الأطفال منذ بداية الحياة وحتى طوال خبراتهم التفاعلية في تخزين المعرفة التي تمكنهم من إعطاء معنى للخبرات التي يكتسبونها . وهذه الخبرات التفاعلية تكون في البداية مع

من يحملونهم ومن يقومون على تربيتهم . ومن ثم يعيشون في عالم أوسع ولكن العقل هو مخزن ذكريات الخبرات التي يكتسبها الأطفال ، بل هو أساس السيرة الذاتية الخاصة بالهوية الذاتية لكل طفل ، والتي تظهر وتتطور مع نمو الخبرات والتجارب المادية .

ونتيجة للتفاعل مع العالم الخارجي الأوسع تظهر قدرات الفرد كهوية وكإنسان اكتسب قدر كاف من المعرفة مما يمكنه من التكيف مع عملية العيش في العالم . ولكن إذا ما أمعنا النظر بمزيد من الحرص في هذه العملية ، نجد أن إضفاء الخبرة الذاتية على الخبرات وتذكرها يمثل لب هذه العملية. فالأطفال ليس لديهم أداة غريزية تمكنهم من التكيف مع العالم بطريقة غير واعية على نحو مسلم به، ومن ثم يتعين عليهم إضفاء صبغة ذاتية على التجارب وتخزينها في ذاكرتهم . ومن هذه الحصيلة والمخزون المعرفي يتمكن الأطفال من إدراك الخبرات وعمليات الاتصال المماثلة. ومن خلال هذه الخبرات المخزونة يصبح الأطفال أكثر قدرة على التكيف مع تجارب وخبرات المستقبل . وبمعنى آخر في بداية المرحلة الأولى لتكوين العقل في بداية ظهور الذات ، تكمن عملية التعلم . ففي البداية قد لا تكون هذه العملية متطورة للغاية وإنما تكون مجرد إضفاء صبغة لإدراك الإيماءات وتذكر الأفعال والتصرفات المصاحبة ثم التعرف على تكرار هذه الأفعال وإدراكها .

. وعلى أية حال فخلال السنوات الأولى المبكرة من هذه العملية يتكون شئ عميق في تكوين الطفل : هو نمو وتطور العقل والذات . وربما يكون من المهم الإشارة إلى ما كتبه لوكمان Luck-mann (1967 ، ص 48 - 49) :

فالعمليات الذاتية الخاصة بإعادة التجميع والتوقع تكون متداخلة تداخل خيوط النسيج في نمط الذاكرة التي تشمل إعادة التجميع والتوقع الخاصة بالأفراد الآخرين . وحينما تصبح جزءاً من هذا النمط تصبح العمليات الذاتية ثابتة وتترسخ ، وتشارك في حقيقة موضوعية . وتتداخل في سياق العلاقات الاجتماعية وتتحول إلى السيرة الذاتية المحددة والمتماسكة التي يكون الشخص مسئولاً عنها طوال مراحل حياته بشكل أو بآخر .

ويمكن تلخيص هذه الاعتبارات كما يلي . أن الانفصال عن الخبرات العاجلة تنبع من المواجهة مع الآخرين في مواقف المواجهة وجهاً لوجه . ويؤدي ذلك إلى تمييز الوعي والسماح بتكوين خطط

تفسيرية ويؤدي في النهاية إلى نظم ذات معنى . والانفصال عن الخبرة المباشرة يكتمل من خلال خبرات الماضي والحاضر والمستقبل والسيرة الذاتية المحددة اجتماعياً والمرتبطة بعوامل أخلاقية .

ومن ثم فإن هذه القدرات التعليمية المبكرة ، في رأي لوكمان ، تسفر عن تكوين العقل والذات، وفي الوقت نفسه ينقل الجنس البشري طبيعته البيولوجية . ونحن ندرك في علاقتنا بالآخرين كل ما هو مميز بشرياً ويتعلق بوجودنا . ويعتبر لوكمان ذلك عملية دينية أساسية ، لأن البشر ينقلون هذه الحالة الخاصة بأنماط الحاجات الشكلية ويطورون عقلاً ونفساً بعد ذلك . فمن خلال التعلم يطور الأفراد عالماً أخلاقياً ذا معنى ليصبح بعد ذلك أساس فهم تجارب المستقبل .

وهنا تظهر ظلال الجدلية الديكارتية - أنا أفكر إذن أنا موجود - فهذه الجدلية تنطوي على خبرة إدراكية لمعنى من المعاني ، وينبغي أن نقرأها في حقيقة الأمر كما يلي ، "أنا أفكر إذن أنا أعرف أنني موجود" . ومع ذلك فهذه الجدلية لا تتعلق بالوجود : فهي تبدأ مع الوجود ومن ثم من الضروري أن نعكس الحقيقة الديكارتية ونقول - أنا موجود إذن أنا أفكر . لأننا حينما نكون موجودين فإننا ندرك أننا سرعان ما سنصبح متخلفين عن العصر ، وهنا يكمن أحد أكثر أشكال المفارقة عمقاً الخاصة بوجودنا . فعندما نصبح ذاتاً إنسانية نستمر في التعلم ونتعامل مع العالم كما تتعامل معه الحيوانات بسلوكها الغريزي : حيث نسعى إلى تحقيق انسجام وتوافق مع البيئة الاجتماعية الطبيعية بحيث نتصرف على نحو غريزي . والأساس الذي يقوم عليه الكثير من سلوكنا اليومي يكون أمراً مسلماً به ويمثل خبرة غير إشكالية ، أو ما أطلقنا عليه في الفصل السابق اللاتعلم القائم على الافتراض . فالسلوك يعتمد على هذه الفرضية وأنه ليس هناك فصل بين السيرة الذاتية والخبرة ، أو كما يقول شوتز Schutz ولوكمان Luckmann (1974 ، ص 7) :

إنني أؤمن أن العالم كما نعرفه حتى الآن سيستمر بشكله الراهن كما هو وأن مخزون المعرفة الذي حصلته من رفاقي من البشر الذي تشكل من خلال خبراتي الذاتية سيستمر ويحافظ على صلاحيته وبقائه الأساسي ... وانطلاقاً من هذه الفرضية تخرج الحقيقة الأساسية الأخرى : وهي أنني أستطيع تكرار أفعالي السابقة الناجحة . وطالما أن بنية العالم ستظل ثابتة وطالما أن خبراتي السابقة صحيحة وصالحة ، فإن قدرتي على العمل والتعامل في العالم بهذا الشكل ستظل باقية من حيث المبدأ .

وكما الحيوان بغريزته فإن هذا الجزء الخاص بالتعلم الذي أصبح يمثل العقل لدى كل إنسان ، يستطيع خلق موقف منسجم مع العالم ، مما يمكن أي فرد من التصرف بطريقة تلقائية دون تفكير. ويبدو أن الزمن يمر ويتدفق في تيار مستمر ويتم سن قوانين للسلوك بلا تفكير ، ويدرك المرء بخبراته وتجاربه من العالم بطريقة غير واعية . والحقيقة المثيرة لشكل هذا الجزء من الجسد الخاص بالمعرفة ، هذا العالم الأخلاقي المرتبط بالمعاني ، هي أنه ذو طبيعة عملية . والتجربة والخبرة هي التي تختبره وهي تنجح في معظم الوقت ويصبح السلوك أمراً مسلماً به . والانسجام والتوافق مع العالم يمثل موقفاً مريحاً ، وهو موقف يود كل الناس لو يمرون به ويعيشونه ، برغم أن التعود والتكرار يولد العصيان والازدراء ! إذ أنها قد تؤدي إلى الملل ولكن المعضلة الأساسية هي أننا سنظل نبحث ونسعى وراء الوضع المريح . ولكن نمط المجتمع الذي نعيش فيه يجعل ذلك أمراً صعباً للغاية . وهذا الجزء من الجسد الخاص بالمعرفة ليس كلياً ولا يكفي وحده لكل حالة طارئة في عملية الحياة في عالم متغير . فعلى حين فجأة تبدو أية تجربة عملية إشكالية ، ولأسباب عديدة يكون مخزوننا من المعارف غير كافياً للتكيف مع العالم ومن ثم نعيش في مجتمع يتعين على كل فرد فيه أن يتعلم . وهناك انفصال بين السيرة الذاتية والخبرة ، ولا يمكن أن نأخذ ذلك كأمر مسلم به .

وهذه هي الخبرة التي يشير إليها فروم Fromm بأنها "عدم التوازن الذي لا سبيل إلى تجنبه" لأنه لا توجد أنماط نوعية للحياة . ولكن هذا اللاتوازن يمثل حالة من الوجود والبقاء في العالم الذي يحمل معه عدم اليقين الذي لا يريح كثيرين من الناس . ولكي نتجنب ذلك ينبغي أن يصبح السلوك عادة فطرية ، مما يؤدي إلى ظهور معايير اجتماعية للسلوك الجماعي بل وحتى أخلاقيات شرعتها الديانات . وقد تم توسيع نطاق هذه العملية في العصور الحديثة مع ظهور القوانين واللوائح البيروقراطية ، من خلال سن عقد اجتماعي وتطبيق القانون . ومن ثم يمكن توقع الكثير من هذه الأنماط السلوكية وتجنب أنماط السلوك الإشكالي فيما بين الأفراد ، ولكن خلق هذه البنية ذاتها يعد في ذاته أمراً يتناقض مع طبيعة الجنس البشري الذي خلقها ويناقض أيضاً العالم الذي نعيش فيه . ونحن لا نستطيع الفرار من هذا الموقف . والفصل بين السيرة الذاتية والخبرة يقع في بداية كل عمليات التعلم والتعلم يكمن في جوهر العمليات التي نطور من خلالها إنسانيتنا .

وعلى أية حال فإننا حينما نتقدم في العمر نعتبر وجودنا وذاتنا أمراً مسلماً به ونعتبر الأدوار التي نلعبها في الحياة أكثر أهمية . ولكن هناك أسباباً أخرى وراء أهمية ذواتنا لأن ذلك يتم بالعلاقة مع أولئك الذين يحققون حاجاتنا المبكرة حيث نكتسب من خلالها هويتنا الاجتماعية . فنحن نتعلم جزئياً هويتنا من خلال هذا التفاعل . فنحن لا نعيش في هذا العالم بمفردنا : فنحن بحاجة إلى الآخرين والآخرين يحتاجوننا . فنحن بهذا المعنى نكون مع الآخرين ونعيش من أجلهم في هذا العالم . وطوال مراحل تقدمنا في العمر نعتاد أن نكون مع الآخرين وأن نعمل من أجلهم - بمعنى العمل من أجل الأسرة والأصدقاء . ومع ذلك فإننا حينما نتقدم في العمر نظل موجودين مع الآخرين ومن أجلهم . فنحن نظل آباء وأحفاد وأصدقاء - نظل كائنات موجودة في العالم . فنحن نكون كظاهرة حاضرة ، ومع تقدمنا في العمر نتعلم المزيد عن كينونتنا وذواتنا . والأهم من ذلك أن إحساسنا بالذات يعتمد إلى حد ما على آخرين نتعلم معهم . والواقع أننا نظل نتعلم أن نكون أنفسنا طوال حياتنا . وتعتمد إنسانيتنا جزئياً على ذلك - فنحن نتعلم أن نكون أنفسنا من البشر ، وذلك له دلالات عظيمة حينما نتقدم في العمر وسوف نوضح في القسم التالي كيف يتعلم الأفراد ويتغيرون بطرق مختلفة عديدة .

التقدم في العمر والنضوج

يحدث التعلم في المجتمعات التقليدية عادة بطريقة عرضية غالباً . إذ أصبحت الحياة شيئاً إنسانياً متفرداً وعرف الناس على وجه اليقين ما يتوقعون حدوثه في معظم المواقف . وفي المواقف التي لا يستطيعون تحديدها مسبقاً ، يتبنون أنماطاً سلوكية جديدة - يفعلون شيئاً جديداً ، ولكن ذلك لا يعد تعلماً بالضرورة . فالتعلم يكون عرضياً بالنسبة للتغير السلوكي . ومن ثم لا ينبغي أن ندهش من أن النظريات الأولى الخاصة بالتعلم كان يضعها السلوكيون - فكلنا تقريباً نعرف بافلوف Pavlov وكلابه واسكينر Skinner وحمائمه وأرانبه . كما تعامل علماء نفس آخرين ، مثل علماء المدرسة الجشتالتية Gestalt مع الحيوانات وبحثوا عن وجود علاقات بين السلوك والتفكير . وكانوا يهتمون في المقام الأول بالعلاقة بين الدافع الذي حفز التغير السلوكي والسلوك الجديد

وليس إرجاع هذه العملية إلى الوجود الإنساني .

وفي الوقت الراهن فقد تلاشى ركود المجتمع التقليدي إلى حد بعيد . فالمجتمع يشهد تغيراً كبيراً وسريعاً للغاية . ونحن جميعاً نناضل في هذا المجتمع المتعلم لكي نجاري جميع المتغيرات التي تحدث وأصبح الأفراد جزئياً هم ذاتهم مؤلفو سيراتهم الذاتية (وايلدميرتش Wildemeersch ويانسن Jansen ، 1992 ص 9) . . إذ يكون لديهم قدر معين من الحرية التي تمكنهم من اختيار الخبرة التي يمرون بها . وفي الوقت نفسه لا يكون لدى الناس دائماً هذه الحرية – إذ تتكون لديهم خبرات لا يختارونها والواقع أنه لم تتاح لهم فرصة اختيارها . ومع ذلك فإن التعلم يحدث سواء اخترنا خبراتنا أم لم نختارها . فالتعلم لا يكون عرضياً في معظمه ولكنه يتم من خلال خبرة . ومن ثم فهو عملية اختيار فعلية يتم بموجبها تحويل الأحداث التي نختبرها في العالم إلى مادة ذاتية تثري وتغذي الذات وتطورها . فمن ثم يعد التعلم جسراً أساسياً يربط بين العالم والذات ، ومن ثم لا تكون الذات معزولة عن المتغيرات التي تحدث في عالم الفرد في أي وقت من الأوقات وسوف نلاحظ من خلال الرسم البياني الخاص بالتعلم (شكل 2-2 في الفصل الثاني) أنه نتيجة لخبرة التعلم واللاتعلم ، أن الأفراد أما أن يتغيروا أو أن يصبحوا أكثر خبرة (مربع رقم 10) أو لا يتغيرون على الإطلاق (مربع رقم 4) إذا لم يتعلموا . فالتعلم هو عملية خلق وتحويل الخبرة إلى معرفة ومهارات واتجاهات وقيم ومعتقدات ومشاعر وأحاسيس ، وقد عالج مختلف الباحثين هذه النواحي المختلفة لهذه العملية . وسوف نتطرق فيما يلي بإيجاز إلى عمل بياجيه Biaget (الإدراك)، دريفوس ودريفوس Dreyfus and Dreyfus (المهارات) ، وأعمال كولبيرج Kohlberg (القيم) ، فاولر Fowler (المعتقدات) ، وأعمال فيلانت Vaillant (المشاعر) .

وقد أوضح بياجيه (1929 ضمن جملة أمور أخرى) ، أن الطريقة التي نفكر بها تتغير بالفعل مع تقدمنا في العمر برغم أنها قد تكون مرتبطة بالفعل بالخبرة أكثر من ارتباطها بالعمر البيولوجي. فعلى سبيل المثال ركز بياجيه في كتاباته التي ألفها في النصف الأول من القرن العشرين على الدراسات المتعمقة التي استخدم فيها عينات صغيرة من الأطفال التي شارك فيها ابنته . وهنا تكمن نقطة قوة ونقطة ضعف في عمله : أما نقاط القوة فهي أن أبحاثه كانت أبحاثاً

متعمقة أما نقاط الضعف فتكمن في حقيقة أن دراسات الحالة والعينات الصغيرة لا يمكن تعميمها على نحو شرعي . ومع ذلك فقد كانت أبحاثه مؤثرة أعظم تأثير في مدرسة التعليم على مدى سنوات عديدة لأنه لخص في سلسلة من الكتب طريقة تطور إدراك الأطفال . وتعد نظريته نظرية مرحلية أوضح فيها كيف تتغير طريقة تفكيرنا وتتحول من طريقة ملموسة إلى طريقة مجردة مع تقدمنا في العمر ، ويلخص الشكل البياني التالي ذلك ، وهو مقتبس من نظرة عامة على أعماله أعدها چارڤيس (1972) .

مرحلة	السن (بالسنوات)	السمات
الجهاز الحسي	0 - 2	يتعلم الطفل التفرقة بين الذات والأشياء في العالم الخارجي
التفكير قبل العملي	2 - 4	يركز الطفل حول ذاته ولكنه يصنف الأشياء من خلال ملامحها الفردية القائمة بذاتها .
الحدس	4 - 7	يفكر الطفل بطريقة تصنيفية ولكنه قد لا يدرك كنه التصنيفات
العمليات الملموسة	7 - 11	يكون الطفل قادراً على استخدام العمليات المنطقية مثل القدرة على عكس الأشياء والتصنيف والترتيب المتسلسل
العمليات الرسمية	11 - 15	تحدث الخطوات تجريبية تجاه تكوين مفاهيم مجردة

شكل 3.1 مراحل التطور الإدراكي التي أعدها بياجيه

لا يتطور الأفراد في عزلة عن العالم ومن ثم من المهم أن نلاحظ منذ البداية أهمية هذه العلاقة. إذ أننا لا نستطيع أن ننضج إلا من خلال العلاقة بالآخرين ولكن هناك دائماً ميل إلى اعتبار هذه العملية على أنها مرتبطة بخصائصنا البيولوجية - كما لو كنا سننضج بدون علاقات . فالعلاقات لا تكون مهمة لبقائنا البيولوجي فحسب أثناء طفولتنا ، ولكنها تكون أيضاً أكثر أهمية بالنسبة

لتطورنا الأخلاقي والنفسي .

وبغض النظر عن هذه الانتقادات الموجهة إلى أعمال بياجيه ، ثمة انتقادان آخران على الأقل : أما الأول فيتمثل في أن تحليله يتوقف عند سن الخامسة عشر ، في حين أن الأفراد يواصلون النمو والتطور إدراكياً أما الانتقاد الثاني فهو أنه يرى أن المراحل العمرية تكون منفصلة نسبياً . وسوف نتناول هذا الانتقاد الأول هنا ثم نتطرق للانتقاد الثاني حينما نناقش أعمال كولبيرج . فقد تساءل بعض الباحثين على سبيل المثال عما يحدث بعد مرحلة العمليات الرسمية للتفكير ، وقد لخص المان Allman (1984 ، ص 75) بعض الإجابات الخاصة بهذا السؤال فيما يلي :

أوضحت نتائج الدراسة التي أجراها أرلين Arlin (1975) أن القدرة على طرح تساؤلات أو التوصل إلى اكتشافات هامة تتطور في مرحلة تالية لمرحلة العمليات الرسمية التي تؤدي إلى الإجابة على تلك التساؤلات والتوصل إلى حلول للمشكلات . وقد حدد البحث الذي أجراه نيوجارتن Neugarten (1977) حول استراتيجية تفكير الأشخاص في مرحلة العمر المتوسطة إلى تزايد معدلات استخدام التفكير الانعكاسي . في حين رأى موشمان Moshman (1979) أن القدرة على التفكير بشأن نظريات وعمليات المرء الخاصة بالتنظير تتطور أيضاً في مرحلة تالية لمرحلة التفكير العملي الرسمي .

ويتابع المان مناقشة أبحاث ريجل Riegel (1979) والتي توجهنا أعماله أيضاً إلى ماوراء نمط التفكير العملي الرسمي وأشار إلى أن الكبار يفكرون بطريقة ديلاكتيكية جدلية ، وهي الطريقة التي يصفها المان (1984 ، ص 76) بأنها نوع من التفكير يؤدي إلى اكتشاف التساؤلات والمشكلات الهامة . ويحتاج ذلك إلى التمتع بالقدرة على التسامح بشأن المتناقضات واستخدام التوتر بين تفسيرين أو أكثر من التفسيرات المتناقضة كقوة خلاقة تسمح باكتشاف تساؤلات ومشكلات جديدة .

ومن ثم يمكن أن نعتبر أن نقطة الارتكاز الرئيسية التي ارتكز عليها منظرو التطور الإدراكي بعد بياجيه تنطلق من التفكير الانعكاسي والجدلي . ويرى ريجيل (1979 ، ص 365) أن : أي شخص في أي مرحلة من مراحل التطور قد يتقدم بشكل مباشر إلى نمط يتعلق بالعمليات الجدلية ، ومن

ثم يصل إلى مستوى ناضج من مستويات التفكير . ويتبع ليوفينجر Leovinger (مستشهداً بفيلانت Vaillant ، 1993 ، ص 328) أيضاً هذا الخط الفكري ويشير إلى أن الأفراد يتعلمون التغاضي عن الغموض أثناء نموهم وتطورهم مما قد يؤدي بدوره إلى الخلق والابتكار (كوستلر Koestler ، 1964) . ويعد ذلك بجلاء تطوراً هاماً في فكرنا ونظرتنا لتعلم الكبار في السنوات الأخيرة ، مما يوضح كيف ينطوي فهمنا للعديد من التناقضات وكيف يمكننا أن نتعلم منها .

ويرى دريفوس ودريفوس (1980) - مستشهدين بـ بينر Benner (1984) أننا نتعلم مهارات من خلال سلسلة من العمليات المتتالية أثناء انتقالنا من مرحلة الهواية إلى مرحلة الاحتراف - ودرس حالات لاعبي الشطرنج والطيارين :

- المبتدئون - وهم المبتدئون الذين لا يتمتعون بأي خبرة أو تجربة سابقة بالموقف الذي يتوقع منهم تنفيذه .
- المبتدئون المتقدمون - وهم الذين يظهرون أداء مقبولاً إلى حد ما .
- الأكفاء - وهم الذين يمثلون ويجسدون شخص يقوم بنفس الوظيفة على مدى عامين أو ثلاثة أعوام .
- المحترفون - وهم من يدركون المواقف بوجه عام بدلاً من جزئياتها وتكون الخبرة هي مرشدهم في أدائهم .
- الخبراء - ويتمتعون بقدرة استيعابية حدسية لكل موقف ولا يحتاجون إلى التفكير في مجموعة متنوعة من الاحتمالات .

هذا يعني أن "الممارسة والخبرة تصنع الكمال" ، ففي غضون سنوات نتعلم أن نفعل أشياء بشكل غريزي وسوف نعود إلى ذلك عند مناقشة أمور الحياة اليومية في جزء لاحق من هذا الكتاب .

وقد وضع كل من كولبيرج وفولار نظريات للمراحل تعتمد على أعمال بياجيه الأولى ، برغم أن نظريات المراحل التي أعدوها ليست متميزة ومتفردة وليست مرتبطة بالعمر بشكل خاصة . وقد أصبح كلاهما من المنظرين البارزين في تخصصهما الخاص بالتطور الأخلاقي والإيماني على الترتيب وأوضحا بعض النواحي الأخرى الخاصة بالتعلم من التجربة .

وقد قدم كـولبيرج (1986 ، ص 34 - 35) ست مراحل خاصـة بالتطور الأخلاقي دون الإشارة إلى العمر ، كما هو مبين في الشكل رقم 2-3 . فالأفراد يبدأون من البحث عـن الانصياع للقواعد الخارجية واهتماماتهم الشخصية ، ثم يصبحون أكـثر اهتماماً بإسعاد من يعيشون معهم ويشاركون في مجتـمع له وظائف محددة وقـد يطورون في نهاية المطاف إدراك أخلاقي كاف بحـيث يتمكنوا من اختيار مبادئهم الأخلاقية الخاصة .

المستوى الأول - ما قبل التمسك بالعرف	
المرحلة الأولى - الأخلاقيات التابعة	- التمسك بالقواعد
المرحلة الثانية - الفردانية / الذرائعية [3]	- مصالح الفرد الملمـوسة ، وإدراك اهتمامات ومصالح الآخرين
المستوى الثاني - التقاليد والعرف	
المرحلة الثالثة - التبادل فيما بين الأفراد	- التصرف وفقاً لتـوقعات الآخرين لكي نبدو طيبين ومن ثم نعتبر أنفسنا صالحين أسوياء
المرحلة الرابعة - النظام الاجتماعي والضمير	- إنجاز المـهام الاجتـماعـية لكي نحـافظ على استمرار النظام الاجتماعي
المستوى الثالث - ما بعد العرف	
المرحلة الخامسة - العقد الاجتماعي	- التمـسك بالقواعـد النسبـية لصـالح النزاهة والتجرد ، وتحقيق الرفاهية للجميع
المرحلة السادسة - المبادئ الأخلاقية العالمية	- اتباع المبـادئ الأخلاقـية التي يخـتارها المرء لنفسه ، حتى حينما تتعارض مع القوانين

(تم تلخيص الجدول السابق من أعمال چارڤيس ، 1997 ، ص 57)

شكل رقم 2-3 نموذج كولبيرج الخاص بتطور الأخلاق

(3) الذرائعية Instrumentalism : مذهب يقول أن الأفكار ما هي إلا وسـائل للعمل ، وإن فائدتها هي التي تقرر قيمتها ، وقد ظهر هذا المذهب في أول مرة في عام 1909 (المترجم) .

وتشير أعمال كولبيرج إلى أن التطور الأخلاقي لا يرتبط بالعمر فقط وقد اكتشف حقاً كيف أن مستوى المرء الإدراكي ، في وقت ما ، ينطوي على خليط من المراحل المختلفة للنمو الأخلاقي. وأشار چارڤيس (1997) في سياق آخر إلى أنه لا يوجد سوى مبدأ أخلاقي واحد في المرحلة السادسة والتي تتمثل في اهتمام المرء بالآخرين ، حتى برغم أن وضع هذا الاهتمام موضع التطبيق قد يؤدي إلى نتائج متباينة ، وسوف نعود إلى مناقشة ذلك مرة أخرى في الفصل الأخير من الكتاب .

وقد ابتكر فاولر (1981) ، نظراً لتأثره بأفكار بياجيه وكولبرج ، نظرية مرحلية مماثلة خاصة بتطور العقيدة الدينية . وهنا نجد أنفسنا من جديد أمام ست مراحل ، برغم إنه أضاف فترة أخرى قبل مرحلية أطلق عليها مرحلة الرضاعة ، ويشير مرة أخرى إلى أن الجميع لا يصلون دائماً إلى أعلى مستويات التطور ، برغم إنه يرى أن ثمة فئات عمرية للمراحل المبكرة . وهكذا نرى من جديد أننا ننتقل من حالة الأنانية والتركيز على الأنا إلى حالة الاهتمام بالآخر ومن حالة الاهتمام بالآخر إلى المرحلة النهائية الخاصة بالتعاطف الشامل . وقد تعرض فاولر لانتقاد شديد لتركيزه على الصياغة المسيحية ، برغم إنكاره ذلك . ومع ذلك فنحن نرى من جانبنا من خلال الشكل رقم 3-3 كيف نستطيع أن نتطور مع الخبرة والعمر :

وقد أشار كل من كولبيرج وفاولر إلى منهج التعلم الجدلي الذي ناقشناه آنفاً في معرض الإشارة إلى نقد ريجيل لبياجيه . ومن ثم نستطيع أن نتعرف من أعمال كل هؤلاء الباحثين على الطريقة التي ننضج بها اتجاهات معينة أثناء تقدمنا في العمر كما إننا نبدأ في التعلم من خلال العلاقات التي تعد أساساً وجودنا الإنساني ، كما سبق وأشرنا بالفعل .

وقد أجرى فيلانت Vaillant (1993) ، وهو أخصائي نفسي ، عدداً من الدراسات حول أهمية العلاقات وإقامة روابط فعالة بين الأفراد . فنحن نتعلم كيف نحب ونتوحد مع الآخرين ونتداخل معهم من خلال العلاقات التي نكونها مع الآخرين . وتطوير الشخصية وتقدمها يحدث في سياق العلاقة ، ويقول فيلانت (1993 ، ص 336) أن الارتباط العاطفي يلعب دوراً أساسياً في تعلم المرء

المرحلة الأولى - حدسية - اسقاطية	- الأنانية والاهتمام بالذات ، حيث يصبح المرء مدركاً لعدم استمرارية تكوين الصور التي ستؤثر في حياته بعد ذلك
المرحلة الثانية - اسطورية - واقعية	- إدراك قصص ومعتقدات المجتمع المحلي التي تعمل على تدعيم وترسيخ الخبرة
المرحلة الثالثة - التركيبية - العرفية	- يمتد الإيمان إلى ما وراء الأسرة ، ويكون أساس تحديد الهوية والقيم
المرحلة الرابعة - التشخيصية - الانعكاسية	- يتم التفريق بين هوية الذات ونظرة العالم ويتم تطوير نظام صريح للمعاني
المرحلة الخامسة - الارتباطية	- مواجهة المتناقضات والخبرة وبدء تكوين الأفكار العامة ويصبح المرء أكثر توجهاً نحو الآخرين
المرحلة السادسة - التعميم	- نادراً ما تتحقق ، وتتسم بالغيرية والعاطفة والإحساس الذاتي بالشمولية واحترام كل الكائنات.

شكل رقم 3-3 مراحل فاولر الخاصة بالتطور الإيماني

أي شئ . وهذا ليس عملية فكرية . فالفكر يطفو فوق الرابطة العاطفية . ومن المؤكد أن معرفة تركيب دفاعات الأنا الناضجة يقل تعقيداً عن معرفة قواعد النحو الصحيحة .

إذ أننا نختزن في عقولنا ، من خلال عملية التعلم الإدراكي ، الحقائق وسائر الأمور الأخرى التي نتعلمها ، ولكن في حالة تعلم المشاعر يتعين علينا أن نشعر بالشخص الذي تفاعلنا معه وأحببناه . ويرى فيلانت أننا نفهم الناس الذين نحبهم من خلال غمرهم بالمشاعر ، حيث يعمل الدخول في أعماقهم على تغييرنا . ونحن نقوم بذلك بأشكال مختلفة تعتمد على طريقة تكفينا مع العلاقة ومع الموقف ، ويرى فيلانت (1993 ، ص 344 - 53) أن هناك ست عمليات ، ترتبط كل

منها غالباً باندثار الأخرى :

ـ الاندماج – ويعني استيعاب الآخر ، الذي نفتقده ، بكليته في ذاتنا ، ويرتبط ذلك بالتفجع الباثولوجي .

ـ التشرب أو غرس الأفكار بطريقة لاواعية – ويعني تشرب خصائص من نتوحد معهم .

ـ المحاكاة – حيث نتصرف بذات الطريقة التي يتصرف بها من نحبهم .

ـ الاندماج النفسي – حيث نعتنق قواعد وأدوار الآخر ونجعلها جزء من ذواتنا .

ـ إضفاء الطابع المثالي – حيث نتشبه بخصائص الشخص الذي نعتبره مثالاً لنا اعترافاً منا بقدره واعتباره .

ـ التماثل – مع المحبوب .

وقد لخص فيلانت (1993 ، ص 353) رأيه على النحو التالي : "يعد الاندماج والتشرب من الوسائل التي يجزم المرء من خلالها بأنه يملك الآخر . ويعد إضفاء الطابع المثالي والتماثل من الوسائل التي يتحول المرء خلالها إلى الشخص الآخر مع احتفاظه بذاته في نفس الوقت " . (مكتوبة بأحرف مائلة في الأصل) .

وبعد أن استعرضنا بعض النتائج المحتملة لعملية التعلم نستطيع أن نرى كيف نحول الخبرة إلى معرفة ومهارات واتجاهات ومشاعر وقيم ومعتقدات وأحاسيس وقد نركز على مجالات اهتمام محددة وننمو ونتطور في مجالات أخرى بينما قد لا نشهد أي تطور في مجالات أخرى . ومع ذلك هناك إحساس بالاستمرارية ، أو بالسيرة الشخصية ، مع تطور الذات من خلال عملية التعلم برغم كل المتغيرات التي يشهدها المجتمع . ويرى ليوفينجر (في معرض استشهاده بآراء فيلانت ، 1993 ، ص 328) أن أكثر المراحل "المتكاملة" نضجاً في تطور الأنا (هي) مرحلة التسامح والتساهل بشأن الغموض ، والتصالح مع الصراع الداخلي ، والقدرة على الاحتفاظ بصورة فردانية الآخر مع احترام عملية الاعتماد المتبادل التي تتم في آن واحد . ويرى هدسون (1999 ، ص 130 - 133) من منظور آخر ، أن ثمة أحد عشر سمة تتخلق طوال دورة الحياة مع نضوج الإنسان :

ـ سنوات الطفولة تشكل سنين الرجولة وتثريها وتحددها .

ـ يتكيف الكبار الأسوياء وينضجون طوال سنين الرجولة .

ـ وتكون سنين الرجولة بمثابة عملية تغيير مستمرة ومتواصلة .

ـ يكون الوضع الاجتماعي عاملاً أساسياً في القضايا المرتبطة بالبلوغ .

ـ توجد فروق جوهرية بين أساليب وأولويات الرجال والنساء أثناء دورة حياة البلوغ .

ـ يكون للحرف وبيئة العمل تأثير كبير على حياة الأفراد البالغين .

ـ غالباً ما يصبح البالغين الذين بلغوا مرحلة منتصف العمر وكذا كبار السن مشغولين بالموت وما يفرضه من قيود والسنين المتبقية من عمرهم .

ـ يتزايد لدى الأشخاص الذين بلغوا منتصف العمر الإحساس بالتشخيص والاستبطان .

ـ يتخذ الاستمتاع والترفيه - أو اللعب بصفة أساسية - معنى جديداً خلال سني النضوج، ويصبح أداة للعيش بدلاً من أن يكون إجازة من العمل .

ـ يصبح السعي نحو تحقيق تكامل الشخصية اتجاهاً رئيسياً في مرحلة منتصف العمر .

ـ يصبح الأفراد في الفترة التالية لمرحلة منتصف العمر أكثر استثماراً لأدوار القيادة والإسهام في النشاط الاجتماعي .

وبعض هذه النقاط تعد من الأمور الشائعة المسلم بها وبعضها الآخر يتداخل مع بعضها البعض ، ولكنها تعكس عملية النضوج الإنساني . وسوف نتطرق من جديد إلى بعض هذه النقاط في الفصول التالية . ولكن ثمة ست قيم جوهرية لمرحلة البلوغ تكمن في هذه النقاط ، كما يقول هدسون (1999 ، ص 134 - 136) :

ـ الإحساس بالهوية ؛

ـ الإنجاز ؛

ـ الألفة والمودة ؛

ـ الابتكار واللعب ؛

ـ البحث عن معنى ؛

ـ التعاطف والإسهام .

ومن ثم نجد أنفسنا هنا أمام قائمة من القيم الخاصة بإنسانيتنا وبرغم أنها ليست القائمة الوحيدة بالطبع ، إلا أنها تجعلنا نرى أن جزءاً كبيراً من تعلم هذه القيم يكون انعكاساً لتجارب الحياة – وجميع الأشكال الانعكاسية للتعلم في هذا النموذج سبق مناقشتها في الفصل الثاني . ولكن الأمر يتعلق أيضاً بالإنجاز الشخصي والعلاقات ومعرفة العالم الذي نعيش فيه والتعامل معه بسهولة وهو يتعلق أيضاً بتحقيق توازن في كل مجال من مجالات الحياة . ويعد ذلك جزءاً من عملية التعلم والتطور طوال حياتنا . ويتعين علينا أن نحقق توازن بين العمل والمتعة حينما نعمل ، ولكن حينما نعمل لصالح أنفسنا يتعين علينا أن نوازن بين الأشياء التي نفعلها من أجل أنفسنا والأشياء التي نفعلها لصالح الآخرين وهكذا دواليك . وبالطبع لا نتقدم جميعاً في العمر على نحو سلس أو نحقق هذا الإحساس بالتكامل والرضا الذي يقترحه هدسون . فبعض الناس يكربهم ماضيهم وبعضهم الآخر يعيقهم هذا الماضي . هم يحملون في سيرتهم الشخصية المخاوف التي لا يمكن التخلص منها – وقد تعلموا الأذى وعدم الثقة والوحدة وغير ذلك كثير . كما جاء فيما كتبه اريكسون Erikson (1965 ، ص 260) :

> *برغم إدراكنا لنسبية جميع أنماط الحياة المختلفة التي تعطي معنى للنضال الإنساني فإن من يمتلك التكامل يكون مستعداً لتحديد كرامة نمط حياته في مواجهة جميع المخاطر الاقتصادية والطبيعية . لأنه يعلم (كذا) أن حياة أي إنسان ليست سوى مجرد حدث عرضي لنمط حياة واحد لا يمثل سوى جزء واحد من التاريخ وأن جميع الكرامة الإنسانية تصمد أو تتهاوى أمام نمط حياة متكامل واحد يشارك فيه .*

والتقدم في العمر يكون عبر فترة تاريخية محددة ، والتطور هو العملية التي تستهدف هدفاً محدداً ، نحو تحقيق شكل معين من أشكال النضوج الذي نرغب في تحقيقه لمن نحب ولأنفسنا . وفي العصور الغابرة لم يكن أمام أسلافنا سوى خيار محدود فيما يتعلق بهذه المسألة . وقد كان إريكسون واضحاً تماماً بشأن هذا الانفصال حينما أعلن عن بحثه الخاص بمراحل الحياة وتنعكس آراءه في الخصائص التي وضعها هادسون والتي تمت الإشارة إليها آنفاً .

فنحن نستطيع أن نرى كيف ينضج البشر وكيف يصبحون أكثر حكمة مع التقدم في العمر

وسوف نعود لمناقشة ذلك في الفصل الثامن حينما نستعرض حكمة الكبار . فالكبار يستطيعون مواصلة التطور بأساليبهم الخاصة بقدر ما يرغبون أو بقدر ما يستطيعون ، ويتعين عليهم آنذاك أن ينفصلوا بطريقة ما . ونستطيع أن نجاري التطورات المعاصرة أو نستطيع أن ننسحب ونجعل العالم يمر من حولنا دون ملاحظته - ولكن نظراً للطريقة التي نتغير ونتطور بها ليس أمامنا خيار سوى أن نتخذ قرار . وإذا لم نتخذ أحد القرارات نكون قد اخترنا بفاعلية فعل ما نفعله في الوقت الراهن ! وأياً كان خيارنا فإن الأشياء تتغير بسرعة بحيث لن يكون هناك دائماً سوى الانفصال بين السيرة الشخصية وخبراتنا عن العالم ، أي أننا سنكتشف دائماً أشياء جديدة ونكتسب خبرات جديدة بحيث لا نستطيع أبداً أن نأخذ الأمور كأشياء مسلم بها والانفصال هو النقطة التي يبدأ منها التعلم.

ومن ثم عادة ما يتعلم الأفراد بدرجة أقل حينما يتقدمون في العمر لأنهم رأوا كل شئ قبل ذلك ، وربما لأن تطورهم الشخصي قد تباطأ . ونظراً لأن ذلك يرتبط مع تقدم أجسادهم في العمر فإنهم يستطيعون مراجعة واستعراض حياتهم . ومن خلال نقل خبراتهم إلى الأجيال التالية ، يظل لهم دور ووظيفة مفيدة في المجتمع . فهم يستطيعون إما الإحساس بالكينونة وتكامل الأنا (اريكسون ، 1965) أو قد يشعرون باليأس من حياتهم . وبمعنى ما فإنهم يتكيفون مع شيئين ، هما خبراتهم الماضية ومجتمعهم الحاضر ، وبطريقة ما تعلموا العيش على نحو متناغم ومتوافق مع كليهما .

التقدم في العمر والسيرة الذاتية :

يرتبط التعلم إذن بالطريقة التي نتقدم بها في العمر والتي تتشكل من خلالها سيرتنا الذاتية . ويرتبط بالطريقة التي ندركِ بها خبراتنا لعالم الزمان والمكان . وثمة كلمة جميلة مأثورة كاتدرائية في شيستر Chester Cathedral تلخص الطريقة التي يشعر بها كثيرون تجاه مرور الزمن والطريقة التي نتقدم بها في العمر :

لأنني حينما كنت طفلاً رضيعاً ابول وأنام ،

كان الزمن يزحف ،

وحينما كنت طفلاً أضحك وأتكلم سار الزمن على قدميه ،

وحينما رأتني السنون أشب رجلاً ،

جرى الزمن وأسرع خطاه ،

ولكن مع كبري وتقدمي في العمر ،

طار الزمن وولى .

تعبر هـذه الكلمة القصيـرة عن ظاهرة يعرفها مـعظم الناس ويألفونها - ألا وهي ذاتنا المتـغيرة وتجـربتهـا مع الزمن . فـالزمن لم يعـد ثابتاً ، لم يتـدفق بسـرعة مطـردة مع مرور الأيام - فـالزمن يتسارع مع تقدمنا في العمر ، ولكن العالم الذي نحيـا فيه في أواخر القرن العشرين يبدو أيضاً أنه يتغير بسـرعة أكثر وأصبحنا مدركين باطراد بهـذا التحول . ويلخص بومان Bauman (1992 ، ص 169 - 170) ذلك على النحو التالي :

> *لا يمكن فعل شئ واحد إلى الأبد . فـالمعرفة التي أتفوق عليهـا وأجيدها اليوم سوف تصـبح غير مناسبة تماماً ، إن لم تصبـح جهلاً مطلقاً في الغد . والمهارات التي تعلمتهـا اليوم بعرق جبيني لن تحملني كثيراً في عالم تكنولوجيا الغد الجديد الجسور . والوظيفة التي حصلت عليها بالأمس في منافسة شـرسة سوف تختفي في الغـد . والحرفة التي أتفاوض بمهارة حـول كل خطواتها ستندثر وتختـفي - والدرجات والسلالم والمبـاني وكل ممتلكاتي ، كل فخـري الراهن ستصـبح في الغد ذوق الماضي ومصدر خزيي وعاري .*

ومن ثم فإن خبـراتنا ليست وحدها هي المرتبطة بزمن يمر بسرعـة أكبر كلما تقـدمنا في العمر ، إننا نعيش في عالم يتغير فيـه كل شئ ويبدو أن ذلك يتم بسرعة متزايدة مع كر السنين ونحن ندرك بشكل مستمر مرور الزمن وسرعة مـروره . من السهل أن نشعر أننا لا نجاري كل المتغيرات ، وإننا بتقدمنا في العمر نصبح أكثر عزلة في عالم يتحول بسرعة شديدة .

يبدو أن الشئ الوحيد الذي لا يتـغير في هذا البحر الخضم من المتغـيرات هو إحساسنا بذاتنا - ككائنات بشرية ، حـتى برغم أن المجتمع يشكلنا بطريقـة مختلفـة مع تقدمنا في العمر (انظر فـيزر

ستون Featherstone وفيرنيك Wernick ، 1995) فنحن نشعر بأننا نفس الأشخاص في عالم مختلف تمام الاختلاف عن العالم الذي عرفناه منذ سنوات قليلة قبل ذلك - ولكن ذلك ليس صحيحاً أيضاً ، لأن أجسادنا تقدمت في العمر وإننا تحولنا وتعلمنا وتطورنا . ولكننا مانزال نعرف أننا أنفسنا أحياء ومع تقدمنا في العمر يميل البعض إلى التعامل معنا بطريقة مختلفة - إنهم يعاملوننا كأشخاص متقدمين في العمر . ومن سوء الحظ ومع اعتمادنا على الآخرين يميل البعض إلى تناسي أننا أشخاص على الإطلاق (كيتوود Kitwood ، 1997) . والواقع أن (باتريشيا مور Bat-ricia Moore ، 1999 ، ص 59) تخبرنا كيف أنها تنكرت في شكل عجوز منذ عدة سنوات وكيف أنها اندهشت للغاية من الطريقة المختلفة التي عوملت بها - حتى من قبل الناس الذين كانوا يعرفونها والذين لم يتعرفوا على تنكرها - علينا أن نتعلم كيف نكون متقدمين في العمر . ولكن العالم الذي نعيش فيه لا يتعلم دائماً كيف يعامل كبار السن كأشخاص ، بل وحتى صورتنا الذاتية تنتهك ويساء استغلالها . ليس علينا أن ننظر بعيداً لنرى ذلك - فعلى سبيل المثال فحينما ينادي القائمون على رعاية كبار السن هؤلاء الكبار بعبارة ياوالدي وغيرها من العبارات بدلاً من معاملتهم كأشخاص من البشر الحقيقيين .

إن العالم الذي نعيش فيه عالم مفتوح وسريع التغير ، في حين أن الأجيال السابقة مرت بتجارب التغير ببطء شديد في مجتمع مركب تحددت فيه العديد من خبراتهم الحياتية من خلال الوضع الاجتماعي عند الميلاد ومن ثم لم تتح لهم فرصة خلق أو تكوين سيرتهم الشخصية . ومن ثم فإن الطفل الذي يولد لفلاح يصير فلاحاً ويصبح ابن التاجر تاجراً ، الخ . وقد حدث التعلم في المراحل المبكرة من الحياة ، وقد تعلم الأطفال ما يكفي ليتخذوا مكانتهم في المجتمع ومن ثم حينما غيروا وضعهم في مجتمع ثابت مروا عبر طائفة من الطقوس وتعلموا أدوارهم الجديدة ومع نمو الأفراد وتقدمهم في العمر في المجتمعات التقليدية قد يزعم البعض أنهم اكتسبوا الحكمة لأنهم تعلموا من الخبرات العديدة السابقة وإنهم مازالوا يقومون بوظيفة هامة في المجتمع . وهم يستطيعون نقل تجربتهم وخبراتهم إلى أفراد المجتمع الأصغر سناً من الشباب ولكنهم لم يختاروا وضعهم في الحياة بمعنى من المعاني وقد كان تعلمهم إلى حد كبير ذا طابع غير انعكاسي حينما

اكتسبوا تقاليد وعادات شعوبهم . وربما يكونوا قد أضافوا القليل إلى مجتمعهم من خلال ثراء حياتهم ، بطريقة عرضية غالباً ولكنهم كانوا يملكون معارف المجتمع غير المكتوبة وكان ذلك بمثابة الحكمة التي يستطيعون نقلها إلى الأجيال الشابة .

ولكن لنفكر قليلاً في الوضع الراهن . فالتغير أصبح الآن مرض متوطن ويواجه الناس دائماً عالماً متغيراً . ونظراً لأن العالم يتجدد على الدوام ، فربما يرغبون في مواصلة تعلم كل ما يتعلق به وفهم تعقيدات العالم الذي يحيون فيه وعلى أية حال فإنهم لا يفهون أحياناً هذه المتغيرات والتحولات ، قد يشعرون أنهم لا يملكون الكثير لكي ينقلوه إلى الأجيال الشابة ومن ثم فإنهم لا يشعرون بأية فائدة لهم في الحياة . ولكن إدراك البعض تدريجياً أن الكبار مايزالوا يستطيعون القيام بدور هام في المجتمع ، كما رأينا في الورقة البيضاء التي أصدرتها الحكومة البريطانية بعنوان التعلم طريق النجاح في الفصل السابق . وسوف نستعرض لاحقاً أن هناك دور هام يستطيع كبار السن القيام به في القوى العاملة .

وعلى أية حال فقد كان الأفراد في المجتمع التقليدي بالكاد هم مؤلفو سيرتهم الشخصية . وقد خرج قليلون من الناس بالفعل عن طريقهم المرسوم لهم بوضوح في الحياة . وقد تزايدت الآن أعداد الأفراد الذين يستطيعون كتابة سيرتهم الشخصية . وبلغة بسيطة فالسيرة الشخصية هي قصة حياة شخص ما ولكي يقرأ المرء سيرة شخصية يعني قراءته قصة تاريخية عن حياة أحد الأشخاص، وعادة ما تكون قصة حياة أحد المشاهير . أما قصة حياة الكاتب بقلمه فهي سيرة شخصية يكتبها الشخص الذي يكون موضوعاً للقصة المسرودة . والأحداث التي تصفها هذه القصة يتم استدعاؤها من الذاكرة ومن سجلات الخبرات الماضية . وعلى أية حال فقد كانت في وقت ما في الماضي تجارب وخبرات حاضرة ، وهي بهذا المعنى تمثل سيرة شخصية من خلال الخبرات الحاضرة للحياة اليومية بالمعنى المستخدم هنا . فالسيرة الشخصية تشير إلى أحداث حياة الأفراد التي تحدث بشكل متتابع خلال فترة معينة من حياتهم : أي الأحداث التي مروا بها والتي ربما تعلم هؤلاء الأفراد منها رغم أن ذلك لا يكون دائماً أمراً لازماً . والتفسير الأخير لهذه الأحداث هو الذي يمثل قصة حياة هذا الشخص .

وهذه الأحداث تحدث من خلال تتابع زمني وبرغم أن بعضها يبدو هاماً حينما تحدث ، فقد لا يمكن الحكم عليها بهذا الشكل في مرحلة لاحقة من مراحل الحياة ، في حين أن البعض الآخر من هذه الأحداث قد تكون ذات أهمية ودلالة أكبر في فترة لاحقة ، والسير الشخصية المكتوبة تهتم بالتقاط وتسجيل الأحداث الرئيسية في الحياة وتستعرضها ، حتى حينما تكتب من منظور تعليمي (انظر هول Houle ، 1984 ، الذي حاول تركيز الضوء على أنماط التعلم من خلال فحص ومراجعة سير حياة عدد من المشاهير) . وعلى أية حال فإن المؤرخ وكاتب السيرة الشخصية بل وحتى من يكتب سيرته الذاتية بنفسه هم الذين يحددون أهمية ودلالة الأحداث في أية قصة تتناول حياة شخص ما . وعلى النقيض من ذلك يكون التعلم ، من منظور المنهج المتبع هنا ، بمثابة عملية يعدها وينظمها كاتب السيرة الشخصية من خلال كل تجربة من تجارب الحياة .

وفي الوقت نفسه فإن التقاعد المبكر يمثل بالنسبة لكثيرين فترة يتمتع فيها المرء بصحة جيدة نسبياً ويكون مايزال أمامه فترة زمنية طويلة نسبياً ليحياها . والعالم المتغير يقدم تحدياً جديداً لكثيرين مع تقدمهم في العمر ، ويفضل كثيرون الانسحاب من هذا العالم . ويرى هافيجرست Havighurst ، (1970) أن المرحلتين الأخيرتين من أمد الحياة هما اللتين يتقرر فيهما الانسحاب وخلو البال ومع ذلك يثور جدل كبير حول ما إذا كان هذا يتم بشكل متتابع أم يحدث في المراحل العمرية التي اقترحها هافيجرست . إذ ستظل الحياة تمثل تحدياً بالنسبة لكثيرين وهم يتبنون موقفاً إيجابياً تجاه العالم ، فهم يواصلون تطوير سيرتهم الحياتية لأنهم يواصلون التعلم . وعلى النقيض من ذلك ينسحب بعضهم الآخر ويريدون عالماً يستطيعون فهمه ، عالماً لا يتغير بسرعة ومن ثم يخلقون عالمهم الاجتماعي الثابت ويبحثون عن درجة أقل من المخاطر ومزيد من الأمن لأنفسهم . ففي بيئة تتسم بقدر ضئيل من التغير يواجهون قدر أقل من الفرص المتاحة للتعلم والنمو ، ومن ثم يتوقف تطورهم ونموهم الشخصي في سنواتهم الأخيرة .

وعلى أية حال فإن الجسد يتغير في النهاية مع التقدم في العمر وتتباطأ حركته ويصبح أقل قدرة على القيام بجميع الأشياء التي كان يقوم بها في الأيام السابقة . فالصداع والألم والمرض يصبح أكثر وضوحاً ، وغالباً ما يفقد الناس حركتهم في فعل الأشياء التي اعتادوا القيام بها في شبابهم

وبالمثل فإنهم لا يرغبون دائماً في استكشاف أفكار وفلسفات جديدة . ولكن العالم يظل يتغير ، ويظل يمثل مكاناً يحوي بين طياته الخطر أو الأمن والمخاطرة والثقة ، يظل مكاناً يشهد تغيرات تنطوي على فرص ومواقف جديدة للتعلم ، مكان ينطوي على إمكانيات ظهور خبرات جديدة وأشكال جديدة للتعلم وينطوي على مزيد من النمو الشخصي .

ولكن ما الهدف من ذلك كله؟ يمثل هذا السؤال سؤالاً حيوياً وهاماً . لماذا نستمر في تطوير أنفسنا؟ ولماذا نواصل التعلم؟ هل وقع الناس في فخ عالم وحياة لا معنى لهما؟ ومن بين الملامح والخصائص الأخرى للحداثة أن هناك إحساس بالانعكاس الذاتي . ففي الجزء الأكبر من حياتنا يظهر تهديد للعدمية الشخصية بسبب عالم النظم المجردة وبسبب عجز الأفراد في مواجهة العولمة . ويرى جيدنس Giddens (1991 ، ص 202) أن روتين الحياة اليومية يمنع كثيرين من التفكير في ذلك : فتهديد العدمية الشخصية يتوقف عادة بسبب النشاطات الروتينية المعتادة ، بالإضافة إلى الثقة الأساسية تحفظ الأمان في سن الشيخوخة . والتساؤلات الوجودية المزعجة المحتملة تفسدها الطبيعة التحكمية لنشاطات الحياة اليومية داخل النظم المرجعية الداخلية .

ولكن حينما تتغير النشاطات اليومية ويتقاعد الناس ، وحينما يتوقف عالم العمل وروتين رجال الأعمال ، سيواجه المرء هذا المجتمع السريع التغير المرتبط بالحداثة ، كما سيواجه أيضاً عالماً لم يعد يخفي التساؤلات الوجودية الأساسية . هل سيظل البشر متورطين في هذه الجولة من النشاطات التي لا تنتهي ، والمدعومة في نظام يتحاشى إلى حد ما طرح التساؤلات ذات المعنى لأنه ماتزال هناك خبرات جديدة يتعين اكتسابها وأشياء جديدة ينبغي تعلمها؟ أم هل يسعون للتكيف مع عالمهم واكتشاف أنه يتعين عليهم كشف النقاب عن طبقة ذات معنى لتكتشف طبقة أخرى قابعة خلفها ، مثل طبقات أية رغبة كامنة (بوم Bohm ، 1987)؟ وربما نكتشف أنه لا توجد نهاية لهذا البحث ! وهنا توجد أزمة داخل المجتمع المعاصر ، وسوف نعود إلى التطرق إليها في الفصل الخاص بتعلم النواحي الروحية .

الخلاصة :

يمثل هذا الفصل النقطة الأساسية والمحيرة التي يتناولها هذا الكتاب وهي أننا من خلال إدراكنا لكل المتغيرات الذي يشهدها هذا العالم الحديث في الآونة الأخيرة ندرك أن أمامنا فرص لنتعلم ونتطور وننمو مع تقدمنا في العمر ولكننا ندرك أيضاً أننا نستطيع أن نؤثر في المجتمع بطريقة ما وأن نبطئ ، أو نعيد توجيه سيرتنا الشخصية . ويعد ذلك مفارقة من مفارقات عملية التعلم ، التي تمت مناقشتها في دراسات أخرى (چارڤيس ، 1992) وهي النقطة التي سنعاود التطرق إليها في فصل آخر . ولكننا ندرك الآن أكثر من أي وقت مضى في تاريخ الجنس البشري أن أمامنا فرصة خلق سيرتنا الشخصية من خلال الخيارات التي نصنعها وندرك أن التعلم هو القوة التي تتطور وتمتد من خلالها سيرتنا الشخصية .

فالتعلم إذن هو الذي يجعلنا نبدو بالشكل الذي نكون عليه . ولكن التعليم المستمر هو الذي يمكننا من مواصلة النمو والتطور وأن نصبح متعلمين أكثر خبرة وكائنات بشرية . وكان جاك ديلورس Jacques Delors (1996) قد ترأس مؤخراً إحدى لجان هيئة اليونسكو التي أصدرت تقريراً بعنوان "التعلم – الكنز الذي يوجد بداخلنا" "Learning - The Treasure Within" . ولكن التعلم أكثر من مجرد داخلنا – إنه العملية التي نصبح من خلالها ما نصير إليه ، والذي نصبح من خلاله بشكل مستمر كائنات بشرية متفردة في أي عمر نصل إليه . ومع ذلك فإن قدراً كبيراً مما نتعلمه يظل مسئوليتنا الشخصية مع تقدمنا في العمر ، برغم أن آخرين يستطيعون البدء في تعلم خبرات تؤدي أيضاً إلى أشكال مختلفة من المعرفة .

4

التعلم من الخبرة والمتعلمون ذوي الخبرة

تناول الفصل السابق البحث الذي تعرفنا من خلاله كيف نطور معارفنا ومشاعرنا ومهاراتنا وفهمنا للنواحي الأخلاقية والروحية . ولكن كل هذا القدر من التعلم ينبع من خبراتنا . والواقع أن إيمانويل كانت Immanuel Kant (1933 ، ص 30) استهل نقده للعقل المجرد "Critique of Pure Reason" بزعم عدم وجود شك في أن جميع معارفنا تبدأ بالخبرة . ليس فقط تلك الأشكال من أشكال التعلم التي نسميها تعلم تجريبي ، ولكن كل أشكال التعلم تنبع من الخبرة والتجربة . فالتعلم ظاهرة وجودية – فنحن نتعلم لأننا موجودون . فالتعلم هو العملية التي نكون من خلالها خبراتنا بالعالم ونجعلها خبرة ذاتية ، فنحن نضفي طابعاً ذاتياً على العالم الموضوعي ولا نفهمه فقط ولكن نتمكن من العمل داخله . فالتعلم يعد أمراً هاماً وضرورياً لفهم كينونتنا . فمن خلال هذه العملية نصبح ما نكون عليه ، ونظل قادرين على مواصلة التعلم والنمو والتطور طالما ظلت قدراتنا العقلية سليمة وبصحة جيدة .

ومن ثم فسوف نستعرض أولاً في هذا الفصل الخبرة ثم نستعرض ثانياً التعلم من الخبرة ونستعرض بعد ذلك فكرة أننا نصبح متعلمين أكثر خبرة مع تقدمنا في العمر . وأخيراً ندرك أن

بعضاً مما نتعلمه يتم من خلال ما نتلقاه من تعليم ومن ثم سنتناول عملية تعليم مزيد من المتعلمين ذوي الخبرة . وفي الأجزاء الثلاثة الأولى من هذا الفصل سنستعرض مفهوم الخبرة بمعناها الواسع، بما في ذلك المواقف الرسمية وغير الرسمية والمنهجية ونتناول في القسم الأخير تعليم المواقف ذات الطابع الرسمي .

مفهوم الخبرة

كلمة خبرة من الكلمات التي يصعب تعريفها ، فهي ذات معان عديدة . إذ يمكن أن تشير إلى :

- المشاركة ، الملاحظة ، الاتصال .
- حادثة معينة .
- كل المعارف والأحاسيس التي نتذكرها .
- الأثر الذي يتعرض له المرء من أية ظاهرة خارجية .
- العملية الفعلية لظاهرة الإحساس .
- التأثر بالمشاعر .

وينبغي الإشارة إلى أن التعريفين الأولين من هذه التعريفات هما اللذان يمكن اعتبارهما بمثابة خبرة ، في حين يشير التعريف الثالث إلى ما أطلقنا عليه في الفصل السابق سيرة الشخص الذاتية. ومن المثير أن هذا هو المصطلح الذي استخدمه نولز Knowles (1980) لتعريف الخبرة عند مناقشته للإندراجوجيا . وعلى أية حال فإن التعريفات الثلاثة الأخيرة تشير جميعها إلى عملية تلقي الخبرات وقد استعرضنا بعض هذه العمليات عند مناقشتنا لذلك في الفصل السابق . هذا ناهيك عن أن هذا يصبح أكثر أهمية في الفصول التالية من هذا الكتاب حينما نستعرض التعلم غير المقصود الذي يحدث بين كبار السن – كيف تتكون لديهم خبرة بمن يهتمون بشؤونهم وكيف يدركون البيئة المحيطة بهم ، إلى غير ذلك . فالتعلم غير المقصود يعد شكلاً من أشكال الخبرة ويعد أمراً أساسياً لفهمنا لكبار السن . ومن أوضح الأبحاث التي أجريت في هذا المجال تلك المتعلقة بالأدب النسائي ، الخاصة بطريقة تعرف النساء على الأشياء . إذ اكتشف بلينكي Belenky وآخرون

(1986 ، ص 200) أن جميع النساء اللائي التقى بهن ، كن جميعاً تقريباً يعتبرن الخبرات غير المدرسية هي أقوى مصادر خبراتهم التعليمية . ومع ذلك فإن جميع أنواع الخبرة الثلاث ترتبط بالمناقشات التي يستعرضها هذا الكتاب . وقد عمدنا إلى استخدام كلمة سيرة شخصية لتوضيح حقيقة أننا ندخل في الخبرات الجديدة جميع المعارف والأحاسيس التي نتذكرها باعتبارها إطار عمل يتكون من خلاله فهمنا للمواقف الجديدة ونتعلم من خلاله تلك الخبرات .

وحتى مع ذلك فقد اقترح اوكشوت Oakeshott (1933 ، ص 9) أن مفهوم الخبرة يكون أكثر المفاهيم صعوبة عند معالجة المفردات اللغوية . ولم تبذل أية محاولة للتطرق إلى النواحي الذاتية الدقيقة الخاصة بالتعريف ، برغم أننا ينبغي أن ندرك أن الناس يصبحون أكثر وعياً ببعض الأحداث عندما تحدث مقارنة بأحداث أخرى . ومن ثم فإن خبرة الفرد تشير إلى الوعي الذاتي بالأحداث الراهنة . ونظراً لأن التعلم يبدأ بالخبرة فإن بعض أشكال التعلم طوال مراحل العمر تبدأ بالخبرات التي يمر بها الإنسان في الحياة العادية واليومية . ومن المثير أنه لا توجد سوى دراسات معدودة حول خبرات الحياة اليومية مقارنة بما قد نتوقعه ، برغم وجود عدد قليل من الدراسات الهامة التي نرجع إليها حينما بدأنا بدراسة الموضوعات التي نستعرضها في هذا الكتاب (شوتز Schutz ، 1967/1932 – هيللر Heller ، 1984 ، دي سيرتو de Certeau ، 1984 ، ضمن كتابات أخرى) .

فالحياة اليومية ذاتها تعد سلسلة متتابعة من الخبرات ، تنتقل بشكل متكرر بين الفراغ العام والخاص ، بين الفراغ الذي يتم التحكم فيه والفراغ الذي لا سيطرة لنا عليه أو تكون قدرتنا محدودة على التحكم فيه . وقد يبدو هذا التدفق والتتابع الخاص بالخبرة مستمراً ومتصلاً في بعض الأحيان وهو ما يسميه برجسون Bergson "الدواء أو البقاء" حينما يبدو الزمن والتصرفات على نحو متصل ومستمر كأمر مسلم به . فالأفراد يتجرأون على العالم ويسلمون بما فيه ، ويثقون بأنهم يستطيعون التكيف مع المواقف ونادراً ما يفكرون في تصرفاتهم وفي أوقات أخرى قد يتوقف هذا التدفق ، وتحدث لدينا خبرة انفصالية ، ويتم تخطيط أي فعل ويتم التفكير في بعض الأفعال الأخرى لكي نتغلب على تلك المواقف . وكتب شوتز في هذا السياق (1967 ، ص 47) :

يتمثل الفرق بين الخبرات المتدفقة في البقاء البحت المجرد والصورة المنفصلة غير المستمرة في عالم الزمان والمكان في الفارق بين مستويين من مستويات الوعي . ويعيش الأنا في الحياة اليومية، أثناء قيامه بالعمل والتفكير ، في مستوى من مستويات الوعي بعالم المكان والزمان واهتمامه بالحياة يمنعه من أن يصبح مستغرقاً في بدهية البقاء المجرد . ومع ذلك فإذا تراخى التواتر النفسي لأي سبب من الأسباب سيكتشف الأنا أن كل الأشياء التي بدت منفصلة من قبل ومحدودة تحديداً دقيقاً قد صارت الآن تحولات مستمرة ، بحيث أصبحت الصور الثابتة بديلاً للصورة العابرة والسابقة التي تنطوي على أية حدود أو تفاصيل أو اختلافات .

وفي سياق عملية البقاء المجرد ، نعمل على غمر أنفسنا في عملية الحياة اليومية ونستغلها ولا نفرق بين خبراتنا ومن ثم نشعر بالزمن كنظام أحادي الاتجاه لا سبيل إلى تغييره . وطالما أن وعيي الكلي يظل مؤقتاً ذو اتجاه واحد ولا يمكن تغييره ، أكون مدركاً لنموي وتقدمي في العمر أو لظهور أي فارق بين الحاضر والماضي . وفي عملية البقاء المجرد نكون قادرين على استغلال الموقف وخبراتنا، ومن ثم نأخذ ذلك كأمر مسلم به ولا نتعلم . وقد كتب برجر Berger ولوكمان Luckmann (1966، ص 71) : "يحمل الاعتياد معه مكاسب سيكولوجية هامة تتمثل في تضييق نطاق الخيارات. في حين توجد من الناحية النظرية مئات الطرق والوسائل التي ننفذ من خلالها أي مشروع ... أما الاعتياد فهو يقلص هذه الخيارات في شكل خيار واحد" .

والنقطة الهامة في هذه العملية الطبيعية تتمثل في أنها تريح الناس من اتخاذ القرارات وتعلم أشياء جديدة ، فهي تجعلهم يمارسون النشاط دون بذل جهد كبير وباستخدام أقل قدر ممكن من الخيارات . والواقع أنه بمجرد أن يعتاد المرء فعل ما ، فإن ذلك يوقف ويمنع تعلم دروس جديدة لأننا نميل إلى اعتبار المواقف المتكررة كأمر مسلم به . وينطوي ذلك على مفارقة وجودية ومفارقة للخبرة والتعلم . فبعد أن نتعلم أن أي شئ نعرفه ينجح ويتم بشكل تلقائي ، نفترض أحياناً أنه سيسير على هذا النحو دائماً ومن ثم نتوقف عن تعلم أية خبرة جديدة منه . فتكرار المواقف نادراً ما يضيف إلى معرفتنا ، الخ ، وتؤكد هيللر (1984 ، ص 175 - 182) أن هناك خطر في عملية التعميم المفرط أو التعميم من خلال موقف معين . وأوضحت (1984 ، ص 178) أنه بمجرد أن

يفرط الأفراد في التعميم فإنهم يميلون إلى إصدار أحكام مسبقة سرعان ما تتحول إلى إجحاف :

"في مثل هذه الظروف تتحول أحكامي المسبقة إلى إجحاف وظلم ، حيث لا تكون خبرتي بفعل أي شئ للتصحيح أو استبعاد هذا الإجحاف . لأنها مرتبطة بمصالحي واهتماماتي : بمعنى أنني مهتم بشغف بتذكر هذه الآراء المسبقة (برغم أن ذلك لا يتم بفاعلية)"

ومن الصعب في هذه الأمثلة أن نجعل الناس يغيرون أفكارهم أو تعلم أشياء جديدة . فمع تقدمنا في العمر نعتاد على الكثير من تصرفاتنا ومن ثم نصدر أحكاماً مسبقة في مختلف المواقف مما يصعب علينا عملية التعلم . ومع ذلك هناك أوقات تبدو فيها الأفكار المسبقة عتيقة أو مهجورة أو غير مناسبة وذلك حينما يضطر الأفراد إلى إدراك أنه يتعين عليهم اكتساب خبرات جديدة . وهذا من شأنه أن يجعل بعض الناس تتخذ موقفاً دفاعياً ويجعل آخرين متوترين عصبياً . فالتعلم ليس دائماً مغامرة مثيرة – فهو عملية مخيفة بالنسبة للبعض ممن لا يريدون أو لا يستطيعون تعلم أشياء جديدة . وبالنسبة لكبار السن (وبالنسبة لبعض الصغار أيضاً) الذين يمرون بمثل هذا الموقف فإنهم إما يميلون إلى الهرب إلى المواقف الجديدة أو قد يبدون غير مرنين وغير قادرين على التغير . ويعتمد رد فعلنا على هذه المواقف إلى حد ما على مستوى ومقدار ثقتنا بأنفسنا ومدى استعدادنا للتجريب بل وكذلك على شخصيتنا . فمع تقدمنا في العمر نطور ميول واستعدادات خاصة بنا ومن ثم نستجيب للمواقف بشكل مختلف . ولكن حقيقة أننا نفعل ذلك يعني أنه في الوقت الذي قد تتكون فيه علاقة بين التقدم في العمر ومقدار الخبرة التي نكتسبها ، لا يكون العمر وحده هو العامل الأساسي الذي يحدد رد فعلنا .

ونحن لا نتعود دائماً على المواقف ولا تكون ردود أفعالنا لهذه المواقف صادرة دائماً عن أحكام مسبقة . فغالباً ما يضطر الناس إلى مواجهة مواقف جديدة وبالتالي يكتسبون خبرات جديدة – ويتولد لديهم إحساس بعدم الاستمرارية أو الانفصال ، وقد لا يستغلون هذه المواقف : إذ أن مجرد إدراك تتابع البقاء واستمراره يقتضي الاعتراض على الاستمرارية والتتابع ، واتخاذ موقف خاص تجاه ذلك ، والقيام بعملية انعكاسية . (شوتز 1967 ، ص 47) .

وتتمثل هذه اللحظات الانفصالية التي تحدث حينما نقف أمام التيار في الأوقات التي نكتسب

فيها معارف ومهارات واتجاهات جديدة متباينة وننظر للأمور من زوايا جديدة . وهذه هي الأوقات التي يتعلم فيها الأفراد من خلال :

ــ المواقف والمعلومات الجديدة ؛

ــ خبراتهم السابقة ؛

ــ ملاحظة تصرفات وأداء الآخرين ؛

ــ أخطاء الآخرين .

وهناك أوقات نتعلم فيها معلومات ومهارات جديدة . ويحدث ذلك حينما نقرر القيام بعمل ما أو عدم فعل أي شئ على الإطلاق ، مثلما يحدث في أحيان كثيرة . ونحن نكتسب الكثير من هذه الخبرات التي تمتزج بسيرتنا الشخصية طوال مراحل حياتنا ، أو كما يقول شوتز (1967 ، ص 51) : "أنا أعيش في أفعالي" ومن خلال التفكير فيها – وهي عملية تخرج عن نطاق البقاء المجرد وتمثل جزءاً من الزمن غير المتصل – نضفي عليها معنى .

وقد تبدو هذه الأحداث الذاتية "حقيقية" حينما نختبرها ولكن العالم المعاصر هو العالم الذي تعرض فيه الحقيقة ويتم بناؤها بل وحتى تجهيزها للاستهلاك . ومن ثم ينبغي أن يدرك الناس أن الأشياء التي يختبرونها قد لا تصور الواقع بالضرورة . والواقع أنه سرعان ما أصبح من الأمور البديهية أننا نعيش في عوالم من صنع الآخرين – وهذه هي البنية الاجتماعية للواقع . ومن ثم فإن الخبرة قد تتخذ شكلين – خبرة أولية (أو مباشرة) وخبرة ثانوية (أو غير مباشرة) ويشير جيدينس (1990) إلى النوع الأخير بأنها الخبرة التأملية ، وهو مصطلح يعكس مجتمع المعلومات وربما الطريقة التي يكتسب من خلالها كثيرون خبرتهم بالعالم . وعلى أية حال فإن الخبرة الثانوية لا يمكن أن تحدث بدون الخبرة الأولية ، برغم أن العكس ليس صحيحاً وأن الخبرة الأولية يمكن أن تحدث بدون الخبرة الثانوية . فنحن على سبيل المثال لا نستطيع تفسير فهم أي صحفي لأي حدث نشاهده على شاشة التليفزيون (وهي خبرة ثانوية) بدون وعينا ومعرفتنا بكل ما يوجد بالغرفة التي نجلس فيها (خبرة ثانوية) . ،هكذا دواليك .

فمن خلال الخبرة الأولية ، يدرك الأفراد العالم بشكل مباشر ، ويقومون بتفسيره بطريقتهم

الخاصة استناداً إلى سيرتهم الشخصية التي يستحضرونها في تلك اللحظة التي يدركون فيها أنهم لا يستطيعون اعتبار العالم أمراً مسلماً به ، بمعنى أنهم يمرون بخبرة الانفصال ، ويصل وعيهم باللحظة إلى أوجه . أما في عملية الخبرة الثانوية ، فإنهم يتأملون هذه اللحظة سواء كانت قصصاً سردية أو مصورة أو كلاهما ، التي أعدها لهم آخرون - مثل المتحدث الذي يتفاعلون معه والمدرس الذي يشرح نظرية ما والمؤلف والصحفي والمخرج ومحرر البرامج التليفزيونية إلخ . وقد ينقلون تفسيراتهم للأحداث التي خبروها ، أو قد ينقلون آرائهم التي لا تعتمد على أية خبرة ، كما يقول بيك Beck (1992) : أي نقل أشياء لم يتعرفوا هم أنفسهم عليها من خلال الخبرة المباشرة .

ونحن جميعاً نفهم العالم من حولنا من خلال اكتساب هذين الشكلين من أشكال الخبرة والتعلم من كليهما . ولكن أي منهما لا يعطينا صورة متوازنة تماماً للعالم . فنحن جميعاً نتمثل الواقع الذي نسميه العالم ، من خلال تفسيرات الآخرين له . ويرى جيدينس (1990 ، ص 7) أن العالم المعاصر يعاني من معضلتين أساسيتين : الأمن مقابل الخطر والثقة مقابل المخاطرة . إذ كتب يقول في معرض الإشارة إلى ذلك : "تعد الحداثة ، كما يراها كل من يعيشون في السنوات الأخيرة من القرن العشرين ، بمثابة ظاهرة ذات حدين . إذ أن تطور المؤسسات الاجتماعية المعاصرة وانتشارها في أرجاء العالم أدى إلى خلق فرص عظيمة ومتزايدة أمام أفراد الجنس البشري مما مكنهم من الاستمتاع بقدر من الأمان والرفاهية يفوق كل ما كان متاح لديهم من قبل . ولكن الحداثة تنطوي أيضاً على جانب كئيب ، وقد بات ذلك واضحاً تماماً في القرن الحالي .

وهذا الوجهان للحداثة هما اللذين يفرضان العديد من المشكلات : فالناس يشعرون بالغنى والأمان في هذا العالم بدرجة معقولة ومع ذلك فإن وسائل الإعلام تصوره كما لو كان عالماً يعج بكل أشكال الخطر - كما لو كان ذلك كله مجرد أخبار . ومعظم الناس الذين يعيشون في العالم المعاصر يقيمون في منازل آمنة لا تتأثر بالحروب المدمرة وأعمال الاغتصاب والجرائم المحلية ، ولكن هذه الأمور هي التي تتصدر العناوين الرئيسية . ويدرك معظم الناس ، برغم شعورهم بالأمان والعيش في مجتمع مستقر ، ما يتردد على مسامعهم على الدوام من الخطر الكامن الدائم للحروب الرهيبة والكوارث النووية والسلب والدمار وغير ذلك كثير . والأخطار والمخاطر تبدو

دائماً في الأفق ، ويدرك الجميع نتائجها ، حتى برغم أنهم لم يمروا بمثل هذه الخبرة في الحاضر أو المستقبل القريب - ولكنهم يعرفون أن ذلك كله قد يحدث !

ويدرك الناس أيضاً عجائب العلم الحديث ولا يخفى عليهم أنهم يستطيعون الثقة بها معظم الوقت ، حتى برغم أنهم في النهاية لا يفهمون كل النظم المجردة التي يستخدمونها . والواقع أن النظم المجردة والخبيرة تعتمد في النهاية على ثقة من يستخدمونها والخبرة المتخصصة لمن يشغلونها. ولكن هناك في الوقت نفسه الخطر الكامن في إمكانية عدم جدارة أحد هؤلاء الخبراء المتخصصين بالثقة أو إمكانية إخفاق النظام الخبير ذاته . والوجه الآخر من عملة الثقة والأمان هو المجازفة والخطر . والواقع أن بعض الناس يحاولون تقليل اعتمادهم على ذلك العالم الذي لم يعودوا قادرين على فهمه ويشعرون فيه بتزايد حدة المجازفة والخطر ، في حين يتخلى آخرون عن الأجزاء التي لم يعودوا يثقون بها .

وكل من الخبرة الأولية والثانوية تمثلان خبرات فعلية وقد لا يمكن الفصل بينهما دائماً في عقول الناس أثناء حدوثهما . والواقع أن الخبرة الثانوية تغزو العقل وتأخذ غالباً شكل الخبرة الأولية لأنه يكاد يكون من المستحيل وجود خبرة ثانوية بدون حدوث خبرة أولية معها في ذات الوقت . ومع ذلك فإن الناس قد يكونوا غير واعين بالشكل الأولي للخبرة حينما تتكون لديهم الخبرة الثانوية . فالأفراد الذين يشاهدون على سبيل المثال مشهداً حربياً على شاشة التليفزيون باهتمام شديد قد يكونون أكثر إدراكاً لهذا المشهد من وعيهم بالأشياء المسلم بها المحيطة بهم في الغرفة ، والتي تكونت لديهم خبرة أولية بشأنها . وربما يكون هذا هو السبب وراء الابتعاد عن فكرة الوعي وزيادة التركيز على التواصل في أعمال باحثين كثيرين مثل هابرماس Habermas . ونظراً لأن الناس يتأثرون كثيراً بخبراتهم التأملية ، يعد التواصل والتخاطب من العناصر الهامة في دراسة الخبرة ولكنهما لا يمثلانها كلها . وعلى أية حال فإن الناس من جميع الأعمار قد لا يدركون تماماً كيف تتكون خبراتهم من خلال الآخرين ، ومن ثم قد يتعاملون مع التقارير الخاصة بالظواهر بنفس الطريقة التي يدركون بها الأحداث ، أو قد يهتمون بها أكثر لأنها تنطلق من مصدر آخر أكثر أهمية . وبرغم أن هذه الخبرات قد تعكس العالم بدقة ، أو قد لا تعكسه ، فإنها

تمثل الوعي والخبرة الذاتية التي يعتمد عليها كل ما يتعلمه الناس والتي تعكس العالم فيما يبدو في بعض الأحيان .

وكما رأينا في الفصل الثاني ، فإن المؤسسات التي نتعلم من خلالها قد تكون غالباً منهجية أو غير منهجية وقد تكون بالأحرى غير مقصودة مقارنة بما خطط له . ونتيجة لذلك ، فإنه مهما كان مقدار نجاحنا أو إخفاقنا في المدرسة أو في الكلية ، فإن ما نتعلمه من الحياة هو الذي يمثل العنصر الأساسي في سيرتنا الذاتية . ويصبح ما نتذكره من كل ما نتعلمه هو إطار العمل التفسيري الذي نستخدمه لتكوين خبراتنا التي نتعلم من خلالها .

التعلم من الخبرة

التعلم هو عملية تحول خبرات الحياة اليومية – ولكن كيف نربط بين السيرة الشخصية والموقف والخبرة؟ قد لا تكون إجابة هذا السؤال بنفس البساطة التي يبدو بها ، ويوضح الشكل البياني التالي (شكل رقم 1-4) ، الذي يمثل تطويراً بسيطاً لنموذج الرسم البياني الخاص بالتعلم الذي عرض في الفصل الثاني ، هذه العملية المعقدة بمزيد من التوضيح .

ولكن نظراً لأن العالم يتغير بخطى سريعة مع تقدمنا في العمر ، فإن خبراتنا بالعالم المادي والاجتماعي تكون غالباً خبرات متجددة ، لا تمكننا خبراتنا التعليمية السابقة إلا بالتعامل مع القليل منها . وحينما يتم ذلك تحدث حالة من التوافق ، أو الانسجام ، بين سيرتنا الشخصية والخبرة ولا نكون بحاجة إلى تعلم أي شئ – إذ نأخذ الخبرة كأمر مسلم به ونعمل بلا تفكير ، ولا نكون حتى مدركين لمرور الزمن . وغالباً ما نقول أننا نتصرف بطريقة غريزية في هذه المواقف ، برغم أن ذلك لا يحدث غريزياً بنفس الدرجة التي يحدث بها التعلم السابق . ولكن مضمون الجزء الأكبر من غرائزنا لا يكون متضمناً في سيرتنا الشخصية السابقة ، ومن ثم تحدث حالة من الانفصال ونضطر إلي التعلم . وقد أصبح المجتمع الحديث مؤخراً مجتمعاً متعلماً . وتقول هيلر Heller (1984 ، ص 199) أن كل التعلم يبدأ مع الخبرات التي نكتسبها في الحياة اليومية :

فكل عمل يعقبه مراجعة لهذا العمل : تفكير أو تلخيص لهذا العمل ، وإقصائه من الزمان أو من

الزمان والمكان . (وأنا أفكر دائماً في أحداث الماضي - سواء كنت أوافق على ما قمت به في الماضي أم لا) . ولا يخفى علينا جميعاً ما نشعر به بعد أن ندرك بعد وقوع الحدث ما كان ينبغي علينا فعله أو قوله في المقام الأول - أو ما يطلق عليه بعبارة أخرى الإدراك المؤخر للأحداث . ولكن لا يمكن بالضرورة أن نلقي باللائمة هنا على عدم الإعداد الكافي للفكرة : فغالباً ما يولد الفعل ذاته الإحساس الذي دفعنا إلى التصرف أو التحدث بطريقة مختلفة .

وبالرجوع إلي نموذج التعلم الذي ورد في الفصل الثاني ، سنرى كيف يمر الأفراد - بكل تاريخهم الشخصي - بخبرات الحياة اليومية . حيث ندرك الموقف لكوننا كائنات اجتماعية ويتكون لدينا إحساس تتكون خلاله خبراتنا . ونحن لا ندرك المواقف بذات الطريقة التي تسجل بها الكاميرا لقطات الواقع . فمن خلال فهمنا للموقف ، الذي يتأثر هو نفسه غالباً بتاريخنا السيكولوجي غير الواعي (فيلانت ، 1993) ، نعيد تمثيل هذا الموقف في خبرتنا المخزونة . ويمثل ذلك هيكل تلك الخبرة .

والواقع أن ليس كل خبرة تؤدي بالضرورة إلى قدر كبير من النضوج الشخصي لأن بعض أشكال التعلم النابعة من الخبرة قد تكون مجرد تذكر ما تعلمناه ، وذلك كما يحدث حينما نتذكر مكان أو شخص أو خبرة مبهجة مررنا بها أثناء السفر ، الخ . وقد نتذكر فقط ما مررنا به من تجربة من قبل ثم نكرره ، أو نفعل ما نؤمر به ثم نقوم بفعله بعد ذلك على نحو متكرر . وهذه هي العمليات التعليمية غير الانعكاسية . فالتعلم غير الانعكاسي قد يكون بمثابة أساس أية سيرة شخصية يتعلم الأفراد خلالها مواقف جديدة ويستغلونها ولا يتعملون ، أو قد تكون أساساً لمقارنة ما يعرفوه بالخبرات الجديدة ويفكرون في أوجه الاختلاف بينها ويتعلمون منها . ويعتمد ذلك على كيفية استخدام الأفراد لذكريات خبراتهم . وعلى أية حال فنحن نخطط في أحيان كثيرة خبراتنا ونراقبها ونفكر فيها . وهو ما نطلق عليه التعلم الانعكاسي - المعرفة التأملية والتجريبية والمهارات الانعكاسية - ومن خلال هذه العملية قد ننمو ونتطور . ومن ثم فإن العمر ليس هو العامل الوحيد الذي يشكل خبرة سيرتنا الشخصية . إذ أن قدراتنا على استخدام خبراتنا السابقة والتعلم منها تكون أكثر أهمية . وحتى مع ذلك نستطيع أن نرى أن التقدم في العمر قد يكون هاماً بالنسبة

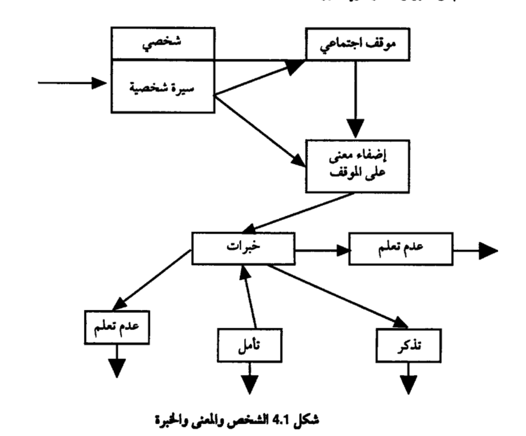
للطريقة التي نتعامل بها مع الخبرات الجديدة وكيفية استخدامنا للمعرفة والمهارات وغيرها من أشكال الخبرة التي اكتسبناها طوال حياتنا .

ومن ثم تعد الحياة اليومية - مكاناً مناسباً للتعلم اليومي ، وهكذا تكون جامعة الحياة حقيقة قائمة . فنحن نعيش في مجتمع متعلم ، وتعلمنا هو عملية تخليق الخبرة وتحويلها إلى معارف ومهارات واتجاهات وقيم ومعتقدات ومشاعر وأحاسيس . إنه عملية تكوين وإعداد سيرتنا الشخصية ونظرياتنا الخاصة بالعالم . فنحن أساساً لسنا سوى كل ما تعلمناه .

وخبرتنا بالعالم تمثل ظاهرة معقدة وعلينا أن نفكر بدقة في كل ما تنطوي عليه . فهي عند أحد المستويات إدراك ذاتي لموقف حاضر . ومع ذلك فإن هذا الوعي لا يحدث إلا في ضوء الخبرات السابقة ، ومن ثم فإن الذاتية تتحدد من خلال سيرتنا الشخصية السابقة : فنحن نأتي بماضينا معنا في كل موقف جديد ، برغم أن درجة إدراكنا الدائم لذلك كانت من بين الموضوعات التي تناولها فرويد في أبحاثه .

وفي أثناء تكون الخبرة يكون هناك ربط بين ماضي السيرة الشخصية وإحساس ، أو إدراك الموقف الخارجي الراهن برغم أن هذا الموقف الخارجي قد يكون في بعض الحالات مجرد ذكرى لخبرة سابقة ويحدث ذلك عادة أثناء التأمل . وبالطبع يتحدد الإحساس أو الإدراك إلى حد بعيد من خلال سيرتنا الشخصية ومن ثم يكون ذاتياً وفردياً . فالتعلم هو مسألة تعديل السيرة الشخصية الفردية ، والتي تؤثر بدورها على الطريقة التي نختبر بها مواقف المستقبل .

وهكذا يتبين لنا مدى تعقد عملية تكون الخبرات والعرض البياني السابق ليس سوى تبسيط شديد لها . فحينما نمر بموقف ما ، نكون مدركين غالباً لكل الحاضرين ، ولكل ما يتوقعونه منا ، ولما يمكننا فعله أو بما يتعين علينا فعله ، الخ . وعادة ما يكون هناك توافق تام بينهما ونستطيع استغلال ذلك كله ونادراً ما تكون خبرتنا خبرة واعية . وعلى النقيض من ذلك إذا كانت السيرة الشخصية والخبرة متنافرتان ، وهو ما أطلقنا عليه تعبير الانفصال في الفصل الثاني ، فسوف نتعلم آنذاك من الخبرة وهكذا ندخل دورات التعلم .



شكل 4.1 الشخص والمعنى والخبرة

ونحن نعيش أيضاً في عالم لا نجد فيه إجابات بسيطة للأسئلة الوجودية فالناس تبحث عن إجابات يقينية ومضمونة ويكتشفون أنه قد لا توجد أية إجابة ، برغم وجود جماعات ، مثل الكنائس الأصولية ، تقدم إجابات تنطوي على درجة من اليقين لأسئلة لا يمكن أن تثار إلا في عصر آخر . وهذه الإجابات توفر نوع من الأمان الذي يجتذب بعض الأفراد مما يجعلهم يثقون فيها .

وهذا إذن هو عصر الحداثة المتأخرة الذي ولد فيه الناس وفيه يعيشون ويتعلمون ، عصر عالم متطور يقوم على منطق الذرائعية ، ولكنه عالم يواجه فيه الناس معضلات قد لا يرغبون دائماً في مواجهتها . وهو أيضاً عالم يكون فيه الناس أعضاء في النظم القائمة وأحياناً أرقام في أجهزة كمبيوتر يمكن حذفها بضغطة زر . ويبدو أن الناس لم يعودوا سوى موظفين في عالم سلعي تحول كل شئ فيه إلى سلعة . ويرى البعض ، من أمثال ليوتارد Lyotard (1984 ، 1992) ، أن هذا العالم هو عالم ما بعد الحداثة الذي يتسم بعدم وجود استمرارية بين الماضي والمعاصر مما يوحي بفشل

مشروع الحداثة وبدء عصر جديد . وعلى النقيض من ذلك ، يشير تعبير الحداثة المتأخرة إلى أن نتائج الحداثة ماتزال تصاغ في المجتمع ولكن معدل التغير هو الذي تسارع . وربما ترجع المفارقات التي يشهدها الغرب في هذا العصر إلى أن بعض الدول لديها تكنولوجيا متقدمة وكل طموحات النمو المستمر ، ولكن فكرة المجتمع الطوباوي الذي قد يظهر في المستقبل اندثرت وهلكت تماماً ، وتلاشت الثقة ، وبعد أن أصبحت دولاً أخرى ذات قدرات تنافسية ، يبدو أن قوة الاقتصاديات الغربية قد تتعرض للتهديد . هذا إذن هو العالم الذي يتعرض فيه الناس لخبرات وجودية يتعلمون من خلالها ، أو العكس . فالتعلم يوجد في لب هذه العملية ولكنها ، كما أكدنا بالفعل ، عملية إنسانية ندرك أنفسنا من خلالها . إذ أننا نتعلم كي نصير أنفسنا .

متعلمون أكثر خبرة

حينما نكون صغاراً ، يعلمنا آباؤنا والمدرسون في المدارس العديد من الخبرات التي نكتسبها ، حتى برغم أن الأطفال يحبون دائماً كسر هذه القيود . وعلى أية حال فنحن نكتسب مزيداً من الخبرات بأنفسنا كلما تقدم بنا العمر – حتى برغم أننا نكون مقيدين أثناء العمل بما يتوقعه منا المديرون والزملاء وغيرهم من تصرفات . وعلى أية حال يكون لدينا قدر أكبر من الحرية مع التقدم في العمر بحيث نطلع على خبراتنا بأنفسنا وكما أوضحنا في الفصل السابق فإننا نكّون مخزون من المعارف والمهارات ، نتيجة خبراتنا السابقة مما يساعدنا في هذه العملية . وفي السنوات الأخيرة من العمر ، قد يملي علينا آخرون خبراتنا ، وبالتالي نفتقد جزءاً من هذه الاستقلالية الذاتية .

وهذه الحرية تنطوي على مفارقة ، كما أوضحت في مكان آخر (جارفيس 1992) وسوف نتطرق إلى ذلك من جديد في جزء لاحق . والخبرة أيضاً تنطوي على مفارقة ، كما رأينا آنفاً ، لأننا كلما زادت خبراتنا أصبحنا أكثر ميلاً لاختيار الأشياء المألوفة لنا أكثر من غيرها ومن ثم ننكر على أنفسنا حرية توسيع نطاق الاختيار .

وحينما أقول أننا نزداد خبرة مع التقدم في العمر ، فإنني أقرر حقيقة بديهية . إذ أن قليلين من الكتاب العظام هم الذين كتبوا أعظم إبداعاتهم في شبابهم . فهم يحتاجون إلى تكوين خبرة كبيرة

أولاً - وربما يحتاجون إلى نمو ونضـوج فكرهم وذكائهم . ومن اللافت للنظر أن جاردنر Gardner (1983 ، ص 60 - 61) يرى في كتابه "أطر العقل" "Frames of Mind" أن كفاءة المرء العـقلية ينبغي أن تنطوي على مـجمـوعة من المهـارات لحل المشكلات - مما يمكن أي فـرد من حل المشكلات أو الصعوبات الأصلية التي يواجـهها ، ويتوصل إلي حل فعال لها متى توفـر له ذلك - كما ينبغي أن تنطوي أيضـاً على القدرة على إيجـاد المشكلات أو خلقهـا - ومن ثم يتم إرسـاء الأساس اللازم لاكتساب معارف جديدة .

وقد كـتب في دراسته عن الذكـاء المتعدد عن ذلك الشخـص الذي يطور ذكائه . ومع ذلك لم يشر في هذه الدراسة الهامة إلى الدراسة الأخـرى الخاصة بالذكاء التي أعدها كاتل Cattel (1963) التي نقحهـا بالاشتراك مع هورن Horn في أعمـاله البحثيـة التالية - جمـيع مراجعي تعتـمد على دراسات نوكس Knox (1977 ، ص 419 - 423) . وقد وضعا نظرية المرونة والذكاء المتبلور . ودون التعمق في تفاصيل ذلك ، فإن مرونة الذكاء تتعلق بالعمليـات العصبية الفسيولوجية ولكن الذكاء المتبلور الكامن فيها هو عملية التثاقف التي تشمل التعليم والبحث الفعال عن المعلومات ، ويعتمد ذلك على خبراتنا الشخصية .

والنقطة الأسـاسـية في ذلك كله هـي أن الجمـيع يوافـقون باطراد على أن الـذكاء يعـد ظاهرة متعـددة الأبعاد ، أو أن هناك أكثر من شكل من أشكال الذكـاء . وتوحي أبحاث كاتل وهورن بأن الذكاء المتـبلور يزداد مع التقدم في العـمر والخبـرة ، ومن ثم نجد أن دارسينا ذوي الخـبرة المتعمـقة يكونون حقـاً أكثر ذكـاء ! ويعتمـد ارتفاع نسبـة الذكاء ، في هذه الحالة ، علـى احتفاظـنا بحالتنا العصـبية الفسـيولوجية في صـحة جيدة . وسـوف نتناول هذه النقطة بمزيد من التفصـيل في جزء لاحق من هذا الكتـاب . والنقطة الهامـة هي أننا ندرك أن صحـتنا العصـبيـة الجسدية تتـدهور مع التقدم في العمر ، حيث أثبتت الأبحاث أن قدراتنا الجسدية تتضاءل كما تحدث تغييرات في المخ ، ولكن كاتل وهورن يؤكدان أنه نظـراً لأن ذكائنا المتبلور يزداد بسرعة تفـوق تدهور سائر القدرات الأخرى، فإن مجموع هذه العناصر يزداد أيضاً عـادة لدى من يسعون بفعالية وراء التعلم وبالتالي يطرد نمو ذكائهم . ولا تتـقيد قـاعدة خبـراتنا وتتوقف عن العمـل إلا حينما نتـوقف عن التعلم -

وننفصل عن الثقافة والمجتمع . ومن الجلي أننا نتعلم مجالات المعرفة التي تهمنا كأفراد - وطالما أننا نتمتع بحالة عقلية جيدة فلا يوجد أي شئ يمنعنا من تعلم موضوعات جديدة وأشياء جديدة ، بل وحتى مهارات جديدة . وهذا لا يجعلنا مطلعون بكل مجالات المعرفة ، كما لا يعني ذلك أيضاً أننا سنتعلم التخصصات الأخرى بسهولة . ولكن الشباب أيضاً لا يتعلمونها بسهولة . وعلى أية حال فمن المؤكد أن ذلك لا يعني أننا لن نستطيع تعلمها بسهولة !

إننا نعيش في عالم يعتمد على المعرفة ، وتسمو فيه المعرفة المتخصصة ، التقنية والتكنولوجية غالباً ، على ما عداها ، ونظراً لأن هذه المعرفة تتغير بسرعة في هذه المجالات المتخصصة فإن ذلك من شأنه أن يجعل الناس المستعدين لقصر تعليمهم على تخصصات محددة خبراء في هذه التخصصات . وهذا إذن هو عالم العمل . ومن ثم ليس من المستغرب ، في هذا العالم الذي تتسم فيه المعرفة المتخصصة بالتغير السريع ، أن يصبح كبار السن الذين لم يحاولوا اكتساب معرفة في أي من هذه التخصصات منبوذين ، وربما أقل ذكاء من المتخصصين . ولكن قد يصدق ذلك أكثر على كبار السن ممن تابعوا التعلم ، فهم أيضاً أكثر ذكاء ولكن في مجالات اهتمامهم المحددة . وتعني نظرية الذكاء المتعدد أن كل منا يستطيع الاعتراف بتخصصات الآخر دون أن نزعم أن شخصاً أو تخصصاً أذكى من الآخر . وقد يكون لدى كبار السن اهتمامات ومخاوف مختلفة وقد يسعون إلى تعلم أمور تتعلق بمجالات الحياة الإنسانية تخرج عن نطاق العمل ، كما هو الحال في مجالات الفنون والدراسات الإنسانية . ويجب أن نلاحظ في الوقت نفسه أن كبار السن يسعون إلى تعلم كيفية استخدام الإنترنت حتى يظلوا على اتصال بالعالم الواسع مما يمكنهم من مواصلة التعلم .

ومن ثم فإن المرحلة العمرية الثالثة تتألف من المتعلمين الأكثر خبرة الذين قد يتمتعون بقدر أكبر من الذكاء المتبلور - بل وحتى المتعلمون الذين مايزالون يطورون ذكاءهم في المجالات التي تهمهم . ولكن كبار السن يواجهون دائماً هذه المعضلة الكبرى . إذ تكون لدينا حرية كاملة في أن نختار مواصلة التعلم أو نتخلى تماماً عن هذه الفكرة وقد يكون من الأصعب أن نختار بين أن نتعلم أو لا نتعلم ، كما قد يحتاج التعلم إلى قدر كبير من الشجاعة والنظام . ونحن جميعاً نواجه

هذه المفارقة على الدوام . فحينما ندرك أننا لا نعرف مدى حاجتنا إلي التعلم قد يكون من الأسهل ألا نفعل ذلك ، حتى برغم أن هناك أشياء ندرك أننا نريد تعلمها . وهنا يأتي دور النظام العقلي .

وفي الوقت نفسه يكون أمام المتعلمين ذوي الخبرة ، والمنظمات المعنية بأمرهم ، وظائف هامة يؤدونها في المجتمع . ونحن بحاجة إلى مواصلة التعلم لكي نطور نظرة حكيمة عن هذا العالم بحيث نتمكن من النظر إليه بعين ناقدة لأنه أصبح عالماً محفوفاً بالمخاطر ويصعب فيه على بعض الناس معارضة السلطة . وكبار السن ليس لديهم وظيفة يخسرونها ، الخ ، ومن ثم يستطيعون المشاركة في الحوارات النقدية . والمجتمع يحتاج إلى متعلمين ذوي خبرة ممن يتمتعون بذكاء لا يبالي وصوت ناقد - لكي يخاطبوا العالم الواسع .

ولن يستطيع كبار السن تطوير ذكائهم والقضاء على الصورة النمطية التقليدية الراسخة في عقول الناس عنهم إلا من خلال التعلم الفعال . ولكي نعرف أنه يمكن مواصلة التعلم دون صعوبة، من المهم أن يستمر الناس في اكتساب الخبرة ومتابعة التعلم .

تعلم المتعلمون كبار السن

من الطبيعي أن يكون المتعلمون الكبار طلبة أيضاً ، بمعنى أن جزءاً من عملية تعلمهم تتم في مواقف منهجية وبعضها الآخر يتم بطريقة غير منهجية وغير رسمية . والعديد من الفرص الجديدة المتاحة أمام المتعلمين الكبار تتم عادة في مواقف منهجية ومن ثم من الضروري أن ندرك أن تلقي الدروس ، أو التعليم ، يعد جزءاً من خبرة المتعلمين من كبار السن . والبالغين لا يحتاجون إلى تعليمهم باستخدام وسائل تعليمية مختلفة عن الوسائل المتبعة مع الشباب ، برغم أن معلمي الكبار من جميع الأعمار ينبغي أن يتمتعوا بخبرة واسعة في استغلال معارف ومهارات طلابهم في الفصول التعليمية . فـفرصة اقتسام الفرص تمثل دائماً عنصراً رئيسياً من عناصر تعليم الكبار ، ويتصل ذلك اتصالاً وثيقاً بعملية تعليم الكبار . فالتعرف على مدى ثراء خبرتهم واستغلالها في التعليم يجعل عملية تعليمهم جد مثيرة ، حيث يتحول المعلمون في مثل هذه المواقف إلى طلبة يتعلمون أيضاً . وعلى أية حال فإن هذا الكتاب غير معني بالتعليم (انظر جارفيس ، 1995 ،

والكتب الصادرة عن بروكفيلد Brookfield ، 1995 ، 1990 ، وبروكفيلد وبرسكيل Preskill ، 1999 ضمن مجموعة كتب أخرى) ، ومن ثم فإن مكونات العملية التعليمية لا تمثل موضوعاً رئيسياً هنا، برغم أن أشكال التعليم التي يتعرض لها الكبار تسهم في تحديد كيفية تعلمهم في المواقف المنهجية .

وينبغي أن نعترف بأن الكبار يأتون إلى فصول الدراسة ومعهم كل خبراتهم الشخصية ، وأن هذه الخبرة قد تشمل موضوعات درسوها وأن خبرتهم قد تكون أكبر وأوسع من مدرسيهم . ومن ثم لابد أن يكون المدرسون ممن يعلمون الكبار في المرحلة العمرية الثالثة على دراية بتقنيات التدريس المختلفة - التعليمية والسقراطية والتيسيرية . ولكن ينبغي أن يدركوا أيضاً تدهور اللياقة الجسدية وحدة بعض الحواس لدى هؤلاء الطلبة الكبار ، مثل ضعف حاستي السمع والبصر ومن ثم يجب إعداد فصول الدراسة لتتناسب مع هذه الظروف ، مع تزويدها بالأجهزة المناسبة - والتي قد تشمل في بعض الأحيان مكبرات صوت وغير ذلك من الأجهزة المساعدة .

الأساليب التعليمية : لا ينبغي استبعاد هذه الأساليب ، كالمحاضرات ، من عملية تعليم الكبار. إذ أن كثيرين من الكبار اعتادوا هذا الأسلوب من أساليب التعليم ، ولا يتوقعون تغييرها . وعلى أية حال فهم قد يكونون على دراية بالكثير من المواد التي يدرسونها ، ومن ثم قد يكون من المفيد دائماً أن يستكشف المحاضر في البداية مستوى معرفة المجموعة . ويتم ذلك من خلال طرح أسئلة (الأساليب السقراطية) ثم يتفق مع المجموعة على ضرورة إلقاء بعض المحاضرات . ومع ذلك ينبغي تحديد الفترة التي يستغرقها المتعلم في التركيز ، ومن ثم قد يكون من الحكمة أن يقوم المحاضر بقطع المحاضرة بطرح موضوع للمناقشة في شكل أسئلة وأجوبة ، الخ ، حينما يبدو الوهن على جماعة المشاركين .

ويكون لدى المتعلمين الكبار قدراً كبيراً من الخبرة والمعرفة ، ويرغب كثيرون منهم في اقتسام خبراتهم مع الآخرين بطرق متنوعة ، ومن ثم قد يكون من الحكمة أن يستخدم المدرسون أساليب تسهل عليهم عملية المشاركة . وتعد جماعات المناقشة أحد الأساليب الشهيرة ، ولكن الإفراط في المناقشة قد يؤدي إلى الملل والضجر وتمرد المتعلمين . ومن ثم قد يفضل تنويع أساليب المناقشة ،

مثل جماعات الغمغمة المختلطة واستعراض الأفكار البارعة والجدل المنهجي ، كما يمكن القيام بمشروعات جماعية . والأمر المثير واللافت للنظر في أسلوب التعليم التيسيري هو أنه يتيح لكبار السن فرصة استغلال خبراتهم وأن يكتشفوا ويتعلموا بأنفسهم في الوقت نفسه . ويعني ذلك تمكينهم ومنحهم إحساس بالقوة والقدرة . فذلك يمنحهم الفرصة للقيام بدور فعال في المجتمع أو في مؤسساتهم أو في الجماعة التي ينتمون إليها الخ (كوساك Cusack ، 1999 ، ص 27) .

ومنح كبار السن الفرصة لكي يتحدثوا عن خبرتهم الشخصية يعد من الوسائل المفيدة المستخدمة في تعليم أفراد المرحلة العمرية الثالثة . لأن ذلك يعد وسيلة أخرى من وسائل إتاحة فرص اقتسام الخبرات . وغالباً ما تؤدي المشاركة واقتسام الخبارات إلى تمكين الناس وزيادة قدرتهم وتحملهم مسئولية تنفيذ بعض نشاطاتهم بأنفسهم .

التعليم السقراطي : وفيه يقوم قائد المجموعة بطرح أسئلة ويترك للمتعلمين مهمة التفكير في إجاباتها بأنفسهم . ومن خلال هذا الشكل التعليمي ، يتمكن الكبار من إظهار معارفهم وقدراتهم بطريقة لا تظهرها الطريقة التعليمية .

يرغب كثيرون من كبار السن في القيام بأشياء مثل الرسم والقيام بأبحاث تاريخية والاشتراك في فصول اللياقة الصحية الخ . فالعمر لا يقف عائقاً أمام النشاط ، حتى برغم أن كبار السن قد يتصرفون ببطء أحياناً مقارنة بالشباب . ومن ثم ينبغي أن يتسامح المدرسون مع ردود الفعل غير السريعة من جانب كبار السن في بعض المواقف مقارنة بردود الشباب - ولكن السرعة لا ترتبط دوماً بالقدرة !

وكثير من المؤسسات - مثل جامعات المرحلة العمرية الثالثة - تكرس نشاطها لتعليم كبار السن فقط ، ولكن ينبغي أن ندرك أن كثيرين من الكبار يفضلون التعلم مع الشباب . فهم يرغبون في إشراكهم في خبراتهم الشخصية ويريدون في الوقت نفسه فهم عالم الشباب ، لكي ينضموا إليهم ويتعلموا منهم بطرق مختلفة . ولا ينطبق ذلك على المهن العقلية فحسب . فكثيرون من كبار السن يفضلون الاشتراك في فصول اللياقة الصحية ذات الأعمار المختلطة . فالتعليم الذي يتم من خلال تداخل الأجيال قد يكون مفيداً للغاية لجميع المتعلمين .

وبرغم أن الكثير من المؤسسات الرسمية الخاصة بتعليم الكبار من أفراد المرحلة العمرية الثالثة تضم فصولاً دراسية لا تمنح إجازات أكاديمية ، إلا أن هناك كثيرين من الكبار ممن يريدون الدراسة بشكل رسمي والحصول على مؤهلات أكاديمية في التخصص الذي يدرسونه . والواقع أن كثيرين منهم يسعون للحصول على فرص لمتابعة الدراسة والحصول على شهادات ودرجات علمية أعلى. وينبغي أن تزيد فرص التعليم العالي للحصول على درجة الماجستير في السنوات القادمة لأن كبار السن ، ممن حصلوا على الدرجة العلمية الأولى وانخرطوا في العمل واكتسبوا معرفة وخبرة طوال الجزء الأكبر من حياتهم العملية يريدون متابعة دراستهم الرسمية في المجالات التي يهتمون بها عند التقاعد .

وكقاعدة عامة ، فإن فرص الحوار وتبادل الخبرات تمثل جوهر الجزء الأكبر من تعليم الكبار ممن ينتمون إلى المرحلة العمرية الثالثة . وتؤكد فكرة أن الطلاب يكونون أيضاً مدرسين وأن المدرسين يكونون هم أيضاً دارسين يتعلمون وجود هذا الشكل من أشكال التعليم . فالكبار الذين يأتون للتعلم من خلال المواقف المنهجية يكون لديهم أيضاً الكثير ليعلموه للآخرين والفرص التي تتاح لكل منهما تثري الفصول التعليمية المنهجية .

الخلاصة

إن المتعلمين ذوي الخبرة يستطيعون مواصلة التعلم وهم يفعلون ذلك بالفعل ولكن كثيرون منهم يكونون قد تركوا العمل وتقاعدوا ، كما رأينا آنفاً . وقد مروا بمراحل تحول كبرى في حياتهم وأصبح لديهم اهتمامات ومخاوف مختلفة . ومن ثم نجد أنه يلزمنا الآن استعراض أفكار التطور ومراحل الحياة والتقاعد من العمل .

5

تعلم كيفية التقاعد

يمكن اعتبار الحياة رحلة عبر الزمن ، ولكن العالم الذي تسير عبره هذه الرحلة يشهد متغيرات جد متسارعة . ففي السنين الغابرة ، كان بإمكان الناس توقع العيش في عالم يكاد ألا يتغير على الإطلاق منذ يوم مولدهم وحتى يوم موتهم . ولكنهم تغيروا واكتسبوا معرفة بشأن ذلك كله ، ولكن العالم لم يتغير ومن ثم كانت حكمة الشيوخ مفيدة ومؤثرة . فقد عاش الكبار طويلاً وتعلموا حل بعض المشكلات التي واجهها الشباب . أما في الوقت الراهن فقد تغيرت الأشياء . إذ جاءت الحداثة معها بمتغيرات هائلة . وسواء كانت هذه المرحلة بعد الحداثة محل جدل أم لا ، فمن المؤكد أن العالم مايزال يشهد متغيرات عظيمة متسارعة ولم يعد كبار السن يحظون بمكانة لائقة كسابق عهدهم لأن معارف العالم الحديث لم تعد بالضرورة هي معارف هؤلاء الكبار . فمن الجلي أنها معارف الشباب . فهذه الفترة هي فترة الحداثة المتأخرة .

والعيش في عالم كهذا له دلالات كثيرة بالنسبة للكبار ، تتعلق بإحساسهم بالهوية وبالأمان وبأنهم يعيشون في عالم يتسم فيما يبدو بالتغير الدائم وعدم الثبات . عالم محفوف بالمخاطر وفوضى الإمكانات والفرص . عالم يتعين فيه على الناس أن يعتمدوا على النظم المجردة ، عالم

يزداد صغراً باطراد فيما يبدو لأن نظم الاتصالات غيرت مفهوم الناس للزمان والمكان . ويتحدث جيدنس (1990) عن تباعد الزمان والمكان ويتحدث هارفي Harvey (1990) عن ضغط الزمان والمكان . إنه عالم من السهل أن نشعر فيه بالغربة ، خاصة حينما نتقدم في العمر . لقد سبق واستعرضنا عملية النضوج في الفصول السابقة ، وسوف نستعرض في هذا الفصل عملية التقدم في العمر بلغة مراحل الحياة . ومن ثم سنتناول مرحلة انتقالية محددة - هي مرحلة التقاعد .

مراحل حياة الإنسان

كان اريكسون Erikson (1965 ، ص 239 - 266) من أوائل الباحثين الذين تناولوا بالدراسة مراحل الحياة وقد فعل من خلال الإسهاب في عرض فكرة شكسبير الخاصة بالمراحل العمرية السبع للإنسان التي عرضها في مسرحيته "كما تحب" "As You Like It" وقد عرض ذلك في دراسته الشهيرة حول مراحل عمر الإنسان الثماني :

- الثقة الأساسية مقابل عدم الثقة التامة ؛
- الاستقلال مقابل الخزي والشك ؛
- المبادرة مقابل الشعور بالإثم والذنب ؛
- الكد والمثابرة مقابل الدونية ؛
- تحديد الهوية مقابل الفوضى والارتباك في تحديد الدور ؛
- الود مقابل العزلة ؛
- التجدد مقابل الركود ؛
- تكامل الأنا مقابل اليأس .

ويركز اريكسون على المرحلتين الأخيرتين فقط المرتبطتين بالبلوغ ، ولكن الكثير من القيم التي ناقشها هدسون Hudson (1999) في الفصل الثالث تم تطويرها في المراحل الأولى من تصنيف اريكسون . ونحن نكون تلك المراحل في سيرتنا الشخصية من خلال التعلم من الخبرات في مراحل الحياة الأولى ونحملها معنا حتى نصل إلى مرحلة التكامل أو اليأس .

ودرس باحثون آخرون فكرة أن الكائنات البشرية تمر مراحل للحياة . وربما تكون دراسة دانيال ليفينسون Daniel Levinson حول مواسم الحياة من أشهر هذه الدراسات . وقد تطرق في البداية (1978) إلى مواسم حياة الرجل ثم تناول بعد ذلك (1996) مواسم حياة المرأة . وقد استلهم الجزء الأكبر من فكرته الخاصة بالمواسم من أعمال فان جنيب van gennep (1908) حول "طقوس الانتقال" "Rites de passage" ، ولكن دراسة فان جنيب اتخذت لنفسها موقفاً اجتماعياً مختلفاً تماماً عن الموقف الذي نعيش فيه الآن . ومع ذلك فإنه يمكن النظر إلى مراحل ليفينسون وفترات التحول على أساس التعلم من أجل التكيف مع المشكلات والتغلب عليها مع تقدمنا في العمر . ولن أستعرض هنا كل النماذج الشخصية التي عرضها ليفينسون (1966 ، ص 18) ولكن يمكن تلخيصها فيما يلي :

ـ مرحلة ما قبل البلوغ (صفر – 22 سنة) ؛

ـ البلوغ المبكر (17 - 25 سنة) ؛

ـ مرحلة البلوغ الوسطى (40 - 65) ؛

ـ مرحلة البلوغ المتأخرة (60 سنة فأكثر) .

وسوف نلاحظ أن ليفينسون يرى أن هناك مرحلة انتقالية بين كل موسم من مواسم الحياة . وهذه المرحلة الانتقالية هي المرحلة التي يتعلم فيها الفرد التخلي عن مجموعة من الأدوار والسلوكيات المرتبطة بها ويتعلم أدوار جديدة . وربما تكون مرحلة منتصف العمر هي أهم هذه المراحل الانتقالية – وهي الفترة التي ندرك فيها جميعاً أننا إلى زوال ونواجه الحقيقة ربما لأول مرة. وفترات التحول عند علماء الإنسان أو الأنثروبولوجيون هي فترات التعلق بعتبة الشعور ، حينما يتعلم الأفراد كيف يقومون بالأدوار الجديدة المرتبطة بوضعهم الجديد في المجتمع . ومع ذلك فإن أنماط الحياة وأدوارها ليست ثابتة تماماً في حقيقة الأمر وترتبط بالعمر في المجتمع المعاصر ، ومن ثم لا يعتبر بعض الكتاب المعاصرين التقدم في العمر مرحلة من مراحل التطور ولكنهم استخدموا العمر البيولوجي كنقطة في أمد الحياة لتكرار دور السلوك . وقد بحث كل من شيهي Sheehy (1995) وهدسون Hudson (1999) ، على سبيل المثال ، التقدم في العمر بفترات قدرها عشر سنين ،

بدلاً من استخدام أي إطار نظري متطور آخر . ولكن ذلك كله في حقيقة الأمر ليس سوى جهود عشوائية واسعة . ويقول جيدنس (1991 ، ص 148) أن أمد الحياة ينتظم حول "أعتاب الخبرة المفتوحة" بدلاً من المرور عبر طقوس محددة . فنحن نتعلم من الخبرات التي نمر بها أثناء حياتنا ونتطور مع تقدمنا في العمر - ولكن ذلك لا يتم في اتجاه محدد مرسوم - برغم وجود مجموعة من القيم والخصائص يفضل الأفراد توجيه اهتمامهم إليها .

وثمة طقساً من الطقوس يظل باقياً في عملية تقدم العمر ، ولكن حتى هذا الطقس تعاد صياغة مفهومه - ألا وهو مفهوم التقاعد . فالمجتمع مايزال يضع طقوساً للتقاعد ومايزال كثيرون يمرون بهذه الشعيرة مرة واحدة ، ولكن بعض الناس في هذا المجتمع المعاصر يتقاعدون مرتين أو ثلاث مرات في حياتهم . هذا ناهيك عن أن ذلك يحدث في عمر محدد ، في الخامسة والستين عادة ، ولكن حتى هذه السن أصبحت متغيرة الآن . ففي بعض المهن ، وبالتحديد الخدمات العسكرية ، يتقاعد الأفراد في سن مبكرة عن ذلك ، ولكن بعض الناس يرون أن سن الخامسة والستين سن مبكر للتقاعد لأن الأفراد سيمضون ربع أو حتى ثلث مرحلة البلوغ وهم متقاعدون . وهذا يكلف الولايات المتحدة تكاليف باهظة ، من حيث خسارة المعرفة والخبرة بل والخسائر الاقتصادية أيضاً ، لأنها تدفع معاش تقاعد لكل من يصل إلى سن التقاعد . ونتيجة لذلك تدافع الولايات المتحدة الآن عن اتخاذ ترتيبات بشأن المعاش الخاص . إذ ناقش البعض فكرة التقاعد المرن كوسيلة للتغلب على هذا الوضع ، مع اتجاه الناس تدريجياً إلى خفض عدد ساعات العمل الأسبوعي . وأشار مودي Moody (1998 ، ص 69) إلى شيوع ظاهرة الكبار الشباب والكبار الكبار والكبار الأكبر سناً. وقد تزايدت أعداد هذه المجموعة الأخيرة مع ارتفاع أمد الحياة بالتدريج .

وسوف نستعرض طقوس التقاعد هنا باعتبارها جزءاً من عملية التعلم والتقدم في العمر لأننا رأينا هنا أننا حينما نمر بهذه الشعيرة ، فإنها تؤثر على فهمنا لأنفسنا كبشر . بالإضافة إلى أنها تكون المرة الأولى في حياة بعض الناس التي يجدون أنفسهم فيها في هذا الوضع .

التقاعد

إنه لمن الصعب حـقاً أن نحدد متى تبدأ مـرحلة الحياة المتأخـرة . إذ أن كثيرين ممن يبـدون كباراً سيقولون أنهم يشعرون بالشباب ويملؤهم الحيوية والنشاط ، بينما يتعجب آخرون أصغر منهم سناً من أنهم بدأوا يشـعرون بأنهم بـلغوا من العـمر أرذله ! وقـد يقول بـعض الناس أنهم تقدمـوا في العمر حـينما يصلون إلى سن معين ، ولكن من الصـعب القول أن من بلغوا الخامـسة والستين من عمـرهم يتقدمـون تلقائياً فـي العمر ، مـا لـم يكونوا يشعرون بذلك ، وأنهـم مايزالون يستطيـعون العمل بنشـاط ومايزالون يمارسون العديد من الهـوايات والنشاطات في حياتهم الخـاصة . ومن ثم يتساءل مودي (1998) عما إذا كان التقاعد قد أصبح مفهوماً عتيقاً مهجوراً في الوقت الراهن .

إذن ما هي خصائص مـرحلة العمر المتأخرة؟ قد تقول الحكومـات أنها المرحلة التي يبدأ عندها سن التقاعد ، ولكن ليس كل الدول تفرض سناً إجبارية للتـقاعد ! والواقع أن سن التقاعد بالنسبة للنسـاء قد تغير في السنوات الأخـيرة لخلق شـكل من أشكال الراحة في أوروبا ، ولا يوجـد في الولايات المتحدة في الوقت الراهن سن إجـبارية للتقاعد . وقد دفعت هذه المتـغيرات المنظرين إلى اعتبـار التقاعد وسيلة لإدارة القـوة العاملة . (مودي ، 1998 ، ص 324) . والمرور بهذه الشعيرة لا يضع أي فرد على حافة الهـيكل الاجتماعي مثلما يحـدث في العمل . فنحن نتعلم أننا وصلنا إلى مرحلـة من مراحل تطورنا ، وتوقـعاتنا الخـاصة بما قد يـوجد وراء ذلك قد تكـون مختلطـة تماماً . ويبدو أن ثمة أربعة حالات لخبرة التقاعد يكون لها الغلبة أكثر من غيرها (جي Gee بايلي Baillie ، 1999، ص 110 ، مقتبسة من هورنستاين Hornstien ووابنر Wapner ، 1985) :

- الانتقال إلى مرحلة العمر المتقدم / الراحة - الاسترخاء والبطء والاستعداد لتقدم العمر ؛
- بداية جديدة - التحرر لمتابعة الأهداف التي طال انتظارها والاستمتاع الكامل بالحياة ؛
- الاستمرارية - مواصلة نمط الحياة الأساسي ؛
- التشتت القسري - حيث لا يمكن تغيير الوظيفة ويصبح التقاعد عديم المعنى ومثبطاً للعزم .

والواقع أن البحث الذي أجراه جي وبيلي (1999 ، ص 126) حول توقعات التـقاعد تؤكد أن هناك العديد من التعقيدات والاختلافات تنطوي عليها توقعات التقاعد التي تمثل فرص وتحديات. وعملية التـقاعد تكون بمثابة طقس من الطقـوس ومن ثم سنستعرض الآن بإيجاز هذه الشـعيرة ثم

نتناول بعد ذلك التقاعد نفسه .

حينما ينتقل الناس من مكان لآخر فإنهم يضعون غالباً طقوساً معينة لحركاتهم . إذ يتخلون عن الحفلات مما يرمز إلى أنهم على وشك الرحيل عن بيتهم الحالي ، وبعد أن ينتقلوا إلى بيت جديد يقيمون حفل استقبال للاحتفال بحقيقة كونهم رسخوا جذورهم في موطن جديد . (للإطلاع على تحليل مفصل حول ذلك ، انظر فان جنيب ، 1908 وتيرنير Turner ، 1974) . وهذه العملية ذات أهمية كبيرة وتنطوي على ثلاثة أجزاء رئيسية :

ـ فحفلة الوداع ترمز إلى الرحيل ، التي تمثل فكرة الرحيل عن مكان وفصم العلاقات الاجتماعية . وقد يصدق على ذلك وصف شعيرة الانفصال .

ـ برغم إنه قد لا تمر فترة طويلة قبل الانتقال إلى المكان الجديد ، فقد تمر فترة قصيرة يكون فيها المرء في مرحلة انتقالية . وقد لا يستغرق ذلك في المملكة المتحدة سوى يوم واحد ولكن حينما يهاجر المرء من دولة إلى أخرى فقد تمر فترة زمنية طويلة قبل أن يصل إلى بيته الجديد

ـ يكون حفل استقبال البيت الجديد رمزاً للوصول ، وزرع جذور جديدة وإقامة علاقات جديدة . ويمكن وصف ذلك بأنه شعيرة الاندماج .

وفي المجتمع المعاصر ، قد تبدو هذه الحفلات بالكاد كشعائر هامة الدلالة ، ولكن في المجتمعات البدائية والمترابطة فهي تكون ذات معان هامة واضحة في المناسبات الاجتماعية . وتتمثل وظائف هذه الطقوس في أنها تشير إلى الحركة وإلى إنهاء علاقات وبدء علاقات جديدة وإلى دوام الاستقرار الاجتماعي واطراده على نحو طبيعي أثناء أية فترة انتقالية .

ونظراً لأن الهجرة الجغرافية في المجتمع العلماني المعاصر تعد ظاهرة طبيعية ، فإننا قد لا ندرك أهميتها الشعائرية على نحو متكرر كما هو الحال في المجتمعات البدائية . والواقع أنها قد لا تمارس على الإطلاق . وبالمثل فإن الشعائر التي تتم أثناء عبور الناس للزمن نادراً ما يلحظها أحد برغم وجودها وبرغم ظهور شعائر جديدة . والسفر عبر الزمن يمثل رحلة يقطعها كل إنسان منذ مولده . وخلال هذه الرحلة يحتل وظائف ومواقع مختلفة ، بعضها يحدث بشكل طبيعي نتيجة

عملية التقدم في العمر وبعضها الآخر بسبب مستوى الإنجاز الذي حققه الأفراد داخل بنى المجتمع الهيراركية . فعلى سبيل المثال قد يصبح أي شخص زوجاً وأباً في داخل الوضع الاجتماعي الأول ويصبح مديراً بموجب الوضع الاجتماعي الثاني . وكل وضع من هذين الوضعين محدد تحديداً نسبياً واضحاً ولكل منهما أدواره الخاصة المرتبطة به ، ويقوم الناس بأداء هذه الأدوار طبقاً للطريقة التي ينبغي أداؤها بها .

وثمة وضع جديد ظهر مؤخراً وشهد تغيراً كبيراً وهو وضع غير العامل . ففي المجتمع البدائي لم يتخذ العمل شكلاً رسمياً ، كما أنه لم يكن يتم بعيداً عن القبيلة أو القرية أو الأسرة . كان العمل جزءاً من الحياة الومية في المجتمع وكان الجميع يقومون به ومن ثم لم يكن التقاعد بمفهومه الحالي معروفاً . ومن ثم لا ينبغي أن ندهش كثيراً من أن تغير هذا الوضع لم يكن له شعائر خاصة ولم يكن جزءاً من الشعائر الدينية للمرور عبر هذه المجتمعات . وقد تطورت شعيرة جديدة في مجتمعنا العلماني ومن ثم لم يتم إدراجها ضمن الشعائر الدينية الخاصة بالمجتمع الحديث المعاصر. وحتى مع ذلك فقد ظهرت شعيرة علمانية للتقاعد ، ويمكن استعراض هذه العملية بنفس الطريقة التي نستعرض بها سائر الشعائر الأخرى :

ـ قد تبدأ شعيرة الانفصال حينما يتصل الموظف المسئول عن الرفاهية الاجتماعية أو التدريب بالشركة إلى شخص متقدم في العمر ليدعوه إلى حضور دورة ما قبل التقاعد . وبالطبع قد يكون الوقت مازال بعيداً على التقاعد ، فقد يصل إلى عامين أو ثلاثة أعوام في بعض الشركات وأحياناً أكثر من ذلك . ومن الطبيعي أن يكون ذلك أمراً هاماً بالنسبة لممثلي الشركة لأن ذلك يمنح من يتقاعدون في المستقبل فرصة التفكير في الأمور المتعلقة بالحياة بعد التقاعد من العمل . ولكن بعض الموظفين قد يتلقون هذه الدعوة في وقت مبكر للغاية، إذ يكون لديهم عدة سنوات أخرى من العمل ولم يستعدوا بعد للتفكير في أي مستقبل بلا عمل . والجدل حول الفترة الزمنية اللازمة قبل أن تبدأ الشركة في تنفيذ برنامج ما قبل التقاعد يعد من الأمور الهامة ، ولكن ذلك ليس موضوع تحليلنا الحالي ، ومن ثم لن نتطرق إليه هنا بمزيد من التفصيل . والنقطة الأساسية هي أن هذه الدعوة الأولى لحضور

دورة ما قبل التقاعد التدريبية تكون بمثابة اليوم الأول من أيام شعائر عملية التقاعد .

ـ وخلال الأيام التالية قد يبدأ متقاعدو المستقبل في تحويل فكرهم صوب المستقبل ، ويشرعون في التفكير في الموضوعات التي أثيرت أثناء هذه الدورات أو حتى في الموضوعات الأخرى التي كانت تنحى جانباً في سياق عمل الحياة اليومية وظلت ساكتة كامنة . هذا ناهيك عن أن الشركة قد تبدأ في توفير غطاء للعمال الكبار بحيث يتمكن خلفائهم من تعلم أسرار الوظيفة التي سيرثونها . ويكون ذلك بمثابة فترة تحول – وقد تكون فترة قصيرة نسبياً أو قد تستمر بضع سنوات ، وفقاً لسياسات كل شركة . وقد تنتهي هذه الفترة بحفل اليوم الأخير ، حينما يدبج ممثلو الشركة خطب عصماء ويقدمون الهدايا ويودعون المتقاعد بالأمنيات الجميلة للشركة .

ـ يغادر المتقاعدون شركاتهم وتكون المرحلة الثانية من الشعائر هي اكتمال الصورة الواقعة على عتبة الشعور والاندماج من جديد في المجتمع الواسع .

وهنا تكمن المشكلة ! فعلى العكس من الشعائر الأخرى لا توجد طقوس هيكلية للاندماج . إذ أن تغيير الوضع يكون قد تم بالفعل ولكن في هذه الحالة لا توجد وسيلة معينة أو شعيرة للاندماج من جديد في المجتمع بحيث يكون ذلك مؤشراً على التغير الذي حدث وتمتع المتقاعدين بوضع اجتماعي جديد وتأدية الأدوار المرتبطة به . ومن ثم فإن التقاعد يعد شعيرة غير مكتملة ويرمز عدم الاكتمال إلى حقيقة أن المجتمع لم يطور وسائل للتعامل مع المتقاعدين بطريقة هيكلية. وهذا هو ما يسميه روسو Rosow (1967) "وظيفة عدم وجود دور" "roleless role" . ويصف تيرنر Turner (1974 ، ص 81) هذه الفترة الواقعة على عتبة الشعور بأنها الفترة التي لا يكون فيها المرء لا هنا ولا هناك ... أي بين بين . وفي هذه الفترة يكون لدى المتقاعدين خبرة جديدة : هي أنهم يكونون أحرار غير مقيدين بشئ . ويصف فيليبسون Phillipson (1998 ، ص 64) ، سيراً على نهج اتشلي Atchley (1993) ، ذلك بأنه تحرر أو اعتاق . ويكون لدى المتقاعدين مطلق الحرية في خلق واستكشاف أدوارهم بالطريقة التي يفضلونها ، ويتعلمون من الخبرات التي يكتسبوها ، وذلك كله بشرط أن يكون لديهم الموارد المناسبة ليتعلموا كيف يتصرفوا كمتقاعدين . ويتعين عليهم آنذاك أن

يبحثوا عن وسيلة يعودون بها من جديد للاندماج في المجتمع . ومع ذلك هناك توقع أو احتمال وحيد هو التفاف هؤلاء المتقاعدين وانسحابهم (جودمان ، 1999 ، ص 66) . وربما تمثل توقعاتنا إحدى المشكلات التي ينبغي أن نتعلم منها كيفية التكيف حينما نتقاعد ونصير أحرار .

وتصف شيهي Sheehy (1995 ، ص 260) بعض المشكلات التي يعانيها بعض ممن اضطروا إلى التقاعد المبكر ، بالمقارنة بغيرهم ممن أكملوا حياتهم العملية المتوقعة . وتشير إلى احتياجاتهم الكثيرة – خاصة حاجتهم إلى تعلم كيفية التكيف – وكيف أن كثيرين منهم يتجهون ، إلى استشارة الأخصائيين النفسيين طلباً للعون . إذ يتعين عليهم أن يتعلموا كيف يكونوا متقاعدين ، وأن يتعلموا أيضاً مهارات جديدة مما يمكنهم من العودة من جديد للانخراط داخل المجتمع .

وإذا رجعنا من جديد لنموذج التعلم السابق الإشارة إليه في الفصل الثاني ، نجد أن الناس يكونون أحراراً الآن في ممارسة وتجريب أشياء جديدة ، وتكون لديهم حرية كاملة في تعلم معارف ومهارات جديدة الخ . حيث يصبح المتقاعدون بمثابة موظفين أحرار لحسابهم الخاص داخل المجتمع لأنه لا يكون لهم أدوار محددة يقومون بها . وعلى أية حال يشير جيدينس (1991 ، ص 156) إلى إحدى المشكلات الرئيسية المرتبطة بالتقاعد حينما يتحدث عن الأمن المرتبط بالأمان الوجودي الذي وفرته المدنية الحديثة ، على مستوى الحاجات الروتينية اليومية ، والذي يعتمد على الإقصاء المؤسسي للحياة الاجتماعية من القضايا الوجودية الأساسية التي تثير معضلات أخلاقية رئيسية بالنسبة للجنس البشري . وعملية التفرد والتميز تعد من العمليات التي تزيد احتمال الإحساس بالوحدة . ويعد ذلك أحد عناصر الخوف من الحرية التي ناقشها في سن مبكر . وبنى المجتمع الراهنة لا تقدم أدوار للأداء ولا تحصننا ضد المشكلات الإنسانية . ويكون كبار السن أحرار نسبياً ، ربما للمرة الأولى في تحديد شكل حياتهم بالطريقة التي يفضلونها والتعامل مع هذه القضايا الوجودية بالطريقة التي يفضلونها تماماً . وهنا تكمن الحاجة إلى تحقيق توازن بين العمل والمتعة وبين الذات والآخرين ، الخ . والحرية تنطوي على مناقب ومثالب – وهي مفارقة الحياة الإنسانية التي سنتطرق إليها لاحقاً .

وعلى أية حال فإن كوننا جزء من البنية الاجتماعية ينطوي ذاته على مزايا معينة أيضاً ، وشعيرة

الانفصال تجرد المتقاعدين أيضاً من هذه المزايا . فكوننا جزء من البنية الاجتماعية ولنا وظيفة فيه يوفر لنا :

ـ إحساس بالهوية الشخصية ، مثل أنا مدير لمصنع .

ـ هوية اجتماعية ، مثل ، هي تعمل طبيبة .

ـ قيمة شخصية واجتماعية ، مثل القول بأن عمله يمنحه الإحساس بفائدته للمجتمع . وضع اجتماعي واحترام الذات ، مثل القول بأنها لها وضع مميز في المجتمع .

ـ إحساس بوجود هدف ومعنى للحياة ، مثل أستطيع أن أسهم بشئ في المجتمع من خلال عملي

ـ القدرة على قياس وتنظيم الزمن ، إذ أن مرور الزمن بالنسبة لكثيرين ينظم ويدرك من خلال متطلبات العمل . الخ .

ويمكن مواصلة استعراض مثل هذه النقاط ونوضح أن بعض هذه النواحي ، أو كلها ، بالنسبة لكثيرين تعد نتيجة مباشرة لكونهم جزء من البنية الاجتماعية للمجتمع . كما أنهم مرتبطون أيضاً بقيم التطور البشري التي سبق استعراضها . وحينما يتحرر الأفراد من هذه الهياكل ، فإنهم ينفصلون أيضاً عن كل النتائج المترتبة على اندماجهم داخل المجتمع . ومن ثم فإن المجتمع يحرر الناس عند تقاعدهم من بعض أو كل النتائج المترتبة على كونهم جزء منه ، ولا يفرض عليهم طقوساً معينة عند عودتهم ودخولهم في هياكل جديدة ، ومن ثم يكون من السهل أن يضيع الناس، ويشعرون بالوحدة في حريتهم . ومن ثم ينبغي أن نتعلم كيف نعيش في أدوار جديدة . وينبغي أن يركز تعليم ما قبل التقاعد على هذه المسائل الأساسية .

تعليم ما قبل التقاعد

يكون اليوم الأول في درس ما قبل التقاعد بمثابة اليوم الأول من الشعيرة الناقصة غير المكتملة وقد يودي ذلك إلى خروج الأفراد من المجتمع وانفصالهم عنه . وهذه الحالة لا تكون مرغوبة بالضرورة ، كما أنها ليست وظيفة تعليم ما قبل التقاعد الذي يشرف عليه القائمون على هذه

الخدمة . وعلى أية حال ينبغي أن يدرك القائمون على هذه العملية دلالات حرية المتقاعدين وحقيقة أن هذه المرحلة تمثل بداية عملية التعلم .

وقد أوضحت ماري دافيز Mary Davies (1993 ، ص 68) أنه قد تم إعداد دروس ما قبل التقاعد على أساس الصياغة التي وضعها هيرون Heron التي تتلخص في ضرورة توافر ستة عناصر كي تتم عملية التقاعد بنجاح :

ـ التمتع بصحة جيدة ؛

ـ وجود رفاق محبوبين مناسبين ؛

ـ مسكن مناسب ؛

ـ دخل مناسب ؛

ـ وجود شئ نشعر بالرضا عند القيام به ؛

ـ أن يكون لدى المرء فلسفة شخصية مناسبة .

وتقول أن العنصر الأخير من هذه العناصر لا يحظى بقدر كبير من الاهتمام - برغم أنه عنصر أساسي في هذا الكتاب . فحينما أجريت بحثاً حول تعليم ما قبل التقاعد (1980) ، لاحظت التركيز الشديد على النواحي الهامة والأساسية في الحياة - الصحة والمال والترفيه والمتعة . وقد لاحظ كل من جي وبيلي (1999 ، ص 121) بجلاء أن ذلك يعد أهم الموضوعات بالنسبة للمتقاعدين البريطانيين والاستراليين ، برغم أن الاستراليين أكدوا على أن الدروس التعليمية تعد أحد المجالات التي يريدون معرفة المزيد بشأنها .

وعلى أية حال فإن ذلك لا يثير تساؤلات هامة بشأن تصميم الخبرات التعليمية التي يجب نقلها للمشاركين في دروس ما قبل التقاعد . وبالطبع ينبغي أن يزود جميع المشاركين بمعلومات عن مجالات الحياة الاجتماعية التي يهتمون بها وبث الطمأنينة في نفوسهم . والواقع أن الأبحاث الأولى حول تعليم ما قبل التقاعد (فليبسون وسترانج ، 1983 ، ص 202) تشير إلى أن بث الطمأنينة كان من الوظائف الأساسية في الدروس التي يتعلمونها ولكن المؤلفين لفتوا نظر المعلمين إلى أن بعض الدروس تهتم أكثر بشخصية المتقاعدين وأنهم ينبغي أن يدركوا ذلك . كما أشاروا

إلى طبيعة شعيرة التقاعد التي لا تنتهي وأوصوا بضرورة أن تعمل دروس ما قبل التقاعد على إيجاد همزة وصل بين المتقاعدين والمجتمع المحلي (فليبسون وسترانج ، 1983 ، ص 210) .

ولكن هناك نواح أخرى قد لا يعيها المشاركون وربما لم يفكروا فيها من قبل في حياتهم . فعلى سبيل المثال هل يدركون الوظائف الإيجابية للعمل من أجل ذاتهم وإمتاع أنفسهم والتي تحل محل العمل التقليدي حينما يتقاعدون؟ لقد قضيت عدة سنوات في تدريس مثل هذه الموضوعات ولم يهتم بأهمية مسألة الهوية الشخصية والاجتماعية سوى جماعات قليلة . وقد درس عدد محدود من الباحثين مكان العمل كوسيلة لإقامة صداقات وتكوين معارف جديدة ، ولم يركز أي منهم على حقيقة أن العمل فصلهم عن القضايا المتعلقة بالوجود ، الخ . وقد طلبت إلى المشاركين في إحدى المحاضرات أن يحددوا الأشياء التي توفرها لهم الوظيفة في الحياة اليومية ويرون أنهم سيفتقدونها بعد التقاعد ، والتي تؤدي إلى تدني نوعية حياتهم . فكانت الإجابات متشابهة بوجه عام وتضمنت الأمور التالية :

- النشاط ؛
- المال ؛
- الصداقة ؛
- الصحة ؛
- الهوية ؛
- الحافز العقلي ؛
- فرص مواصلة التعلم ؛
- وجود هدف في الحياة ؛
- تنظيم الوقت .

ويؤدي ذلك عادة إلى الدخول في مناقشات واسعة حول هذه الموضوعات وكيف نستطيع إيجاد نشاطات جديدة تكون بديلاً للعمل . ومن اللافت للنظر مع ذلك أن الكثير من هذه النواحي المرتبطة بالحياة اليومية تعد من الأمور المعتادة المسلم بها ، ولا يتم مناقشتها على هذا النحو إلا

حينما تسنح فرصة التفكير بجدية في شئون الحياة . ومع ذلك تركز مناهج دراسية معدودة على النواحي العاطفية الخاصة بالتقاعد ، برغم أن هيبورث Hepworth (1993) أشار إلى أهمية المنهج الاجتماعي البناء المرتبط بمشاعر الكبار . وقد اقترح جولمان Goleman (1998 ، ص 26 - 27) مؤخراً إطار العمل التالي الخاص بالذكاء العاطفي :

المهارات الشخصية

- إدراك الذات – الوعي العاطفي ، وتقدير الذات والثقة .
- تنظيم الذات – القدرة على التحكم ، والجدارة بالثقة ، ويقظة الضمير ، والقدرة على التكيف مع المتغيرات .
- الدافعية – الإنجاز والالتزام ،والمبادرة والتفاؤل .

المهارات الاجتماعية

- التعاطف – الفهم ، ومساعدة الآخرين على التطور وخدمتهم ، زيادة فعالية القدرة على التغيير ، والاهتمامات السياسية ، والتأثير والتواصل ، والقدرة على حل النزاعات ، والقيادة ، وتغيير دوافع بناء العلاقات ، والتعاون الجماعي والفردي ، وقدرات الفريق .

وهناك أيضاً ، بنفس القدر من الأهمية ، أنماط القيمة الإنسانية التي حدَّدها هدسون Hudson (1999) والتي سبق الإشارة إليها . وهي المهارات التي تساعد الأفراد على تطوير ذاتهم والتي تكون مفيدة بشكل خاص عند التقاعد – والواقع أنها تكون مفيدة طوال مراحل العمر ! فمثل هذه المهارات تساعد المتقاعدين على التعرف على الدلالة التركيبية لما يحدث له ومساعدتهم على أن يصبحوا موظفين لحساب أنفسهم وشق طريقهم في المجتمع بأنفسهم .

وهناك قضايا هامة تتعلق بمناهج الدراسة الخاصة بتعليم ما قبل التقاعد تحتاج إلى مزيد من التقصي والبحث وإدراجها ضمن مناهج ما قبل التقاعد التعليمية . وعلى أية حال فحقيقة أنه لا توجد شعيرة محددة للاندماج في المجتمع سيظل أحد الخصائص المثيرة المرتبطة بالتقاعد ، والتي ينبغي أن يهتم بها العديد من المؤسسات الدينية وغيرها من المؤسسات الأخرى . ولكن ذلك لن

يكون بالضرورة في صالح المجتمع ، لأن معظم الناس يسيرون عبر الحياة وهم مقيدون في إطار سجن بني المجتمع . وتحريرهم من هذه القيود والبنى قد يكون خطوة هامة على طريق اكتشافهم لذاتهم وتطويرهم لأنفسهم . ومع ذلك فإن الحرية التي تمنح للبعض قد تكون بمثابة خبرة مخيفة للآخرين ، وقد تساعدهم أية شعيرة مكتملة العناصر وأي إطار هيكلي يصيغون حياتهم من خلاله.

الخلاصة

يعد التقاعد بمعنى من المعاني ، بمثابة إلقاء شخص في الجزء العميق من حمام السباحة – وتركه ليتعلم السباحة بنفسه . ولكن ذلك لا يكون دائماً بالأمر اليسير . فالبعض قد يعتبر ذلك مجرد بداية جديدة ، وقد يعتبره نوع من التعطل والتمزق ، وقد يعتبره البعض الآخر مجرد استمرار لحياتهم مع تغيير طفيف في الظروف ويراه آخرون انتقال لمرحلة العمر المتقدم . وهو على أية حال فترة يتعلم فيها المرء أشياء جديدة كثيرة وهذا هو ما سنتناوله بالبحث في الفصل التالي .

6

التعلم بعد التقاعد

تعرفنا في الفصل السابق على كيف أن شعيرة التقاعد لا تعيد إدماج المتقاعدين في المجتمع للقيام بأدوار اجتماعية جديدة . فبعد التقاعد يشعر المرء بالحرية والاستقلالية التي لم يشعر أي منا بها من قبل ، ولكن يتولد إحساس يدفعنا إلى تعلم ما ينبغي أن نفعله بهذا الفراغ والمتعة ، بل وحتى ما ينبغي أن نفعله بحياتنا . وقد يبدو ذلك يسيراً من الوهلة الأولى بل ومثيراً للغاية – ولكنه قد يكون ، كما رأينا في الفصل السابق ، أمر بالغ الصعوبة بالنسبة للبعض الآخر لدرجة قد تدفعهم إلى الأخصائيين طلباً للمساعدة .

لقد بينا في أرجاء هذا الكتاب أن التعلم عملية تستغرق الحياة بطولها (انظر أيضاً ثورنتون Thornton 1986 ، ص 62 - 92) . فخبرات الماضي ينبغي أن تساعد الناس على كيفية التصرف في مواقف الحاضر : فكل خبرة يمر بها المرء ينبغي أن تعده لخبرات تالية أعمق وأكثر اتساعاً . وهذا هو معنى النمو والاستمرارية وبناء الخبرة كما يقول كل من ديوي (1938 ، ص 25) ومودي Moody (1986 ، ص 33) ، وبعض المواقف الحالية التي نمر بها لا تعتمد على خبرات سابقة توجهها . والتقاعد يأخذنا جميعاً إلى عالم جديد ، ولا يوجد لدى الغالبية العظمى منا خبرة سابقة

بهذا الشكل من أشكال الحرية ، ومن ثم ففي حين أننا نستطيع الاعتماد على ماضينا كي يساعدنا في تشكيل حاضرنا ، ينبغي أن نتعلم الكثير من المواقف الجديدة التي نمر بها . ويشير هدسون على سبيل المثال (1999 ، ص 180) إلى أن الناس عندما يتقاعدون تكون لديهم عادة صورة وردية عن شكل حياتهم المستقبلية ولكن نادراً ما يكون لديهم خطط واضحة للحياة يسترشدون بها في المستقبل . وبمعنى آخر فهم يمرون بمرحلة تحول في حياتهم وعليهم أن يتعلموا الآن كيف يكونوا متبطلين عن العمل وأن يكونوا مستقلين ذاتياً . وبطريقة أخرى أكثر غرابة ، عليهم أن يتعلموا كيف تبدو الأمور حينما يصير المرء حراً وكيفية إدارة وقتهم وأن يدركوا أن المستقبل يتضاءل زمنياً باطراد ، ومن ثم عليهم التركيز على الأمور العاجلة بدلاً من المستقبل . وربما يتعين عليهم أيضاً أن يتعلموا هوية جديدة وتحديد معان جديدة للحياة . وربما ينبغي لهم أن يتعملوا أيضاً أن يصيغوا حياتهم بطريقة مختلفة .

وسوف نستعرض في هذا الفصل أفكار الحرية والاستقلال الذاتي والسلطة ، ثم نتطرق بإيجاز إلى كيفية تعلم اكتساب هوية جديدة ، ثم نتناول في النهاية كيف نتعامل مع هذه الحرية من خلال بعض الوسائل التي تعلمناها .. ثم نعاود التطرق إلى فكرة تعلم معنى الحياة في الفصل الثامن ، حينما نستعرضها في سياق حكمة التعلم .

تعلم أن تكون حراً

يقيناً ليس هذا هو المجال المناسب لاستعراض فلسفة الإرادة الحرة ، الخ ، ولكن من المهم الإشارة إلى أن حياتنا تتشكل من خلال العمل . فمنذ انتقال الحرفة المدفوعة الأجر من بيئة البيت ، عملت هياكل التوظيف ومطالب أصحاب العمل على التحكم في العمال . إذ أننا على سبيل المثال نقيس الوقت على أساس شكل العمل اليومي - فترة الراحة لتناول القهوة ، ووقت انتهاء العمل ، الخ . وينبغي أن نكون حريصين لأننا لا نجد أعذاراً أخرى كثيرة نقيس بها الزمن حينما نكون متحررين من العمل ، مثل "وقت أخبار فترة الغذاء" ، الخ . وفي الوقت نفسه ، إذا لم يكن لدينا مهام وأعمال روتينية معتادة ، فإننا نهدر الكثير من الوقت ونحن نسعى في اضطراب كي

نقرر ما نريد فعله . ومن ثم فإننا لا نريد حرية مطلقة غير مقيدة ، فنحن الذين نقرر مقدار الحرية المقيدة من خلال علاقاتنا بالآخرين والتي تكون مرنة أحياناً بدرجة تسمح لنا بأن نفعل نقيض ما ينبغي فعله في بعض المواقف . وهذا أيضاً يمثل مشكلة مع تقدمنا في العمر .

والخبرة تسهم في تشكيل شخصيتنا ، ومع ذلك نناضل على الدوام لكي نفهم هذا العالم المتغير . ويؤكد هذا الانفصام في الوجود البشري الذي لا يمكن حله ذاته حينما نتقدم في العمر ، لأن كبار السن يكون لديهم أنماط سلوكية راسخة ونظم ذات معنى ساعدتهم على شق طريقهم في الحياة . ومن ثم فإن الكبار يكونوا قد وصلوا إلى مرحلة من مراحل تطورهم بحيث يكون من الطبيعي أن يفترضوا أنهم يستطيعون النظر إلى أمور كثيرة كأشياء مسلم بها ، ومن ثم يتصرفون انطلاقاً من هذه الفرضية ويعيشوا في تناغم وتوافق مع عالمهم . وقد تكون هذه هي الحالة حينما يتغير العالم ببطء . ويقدر الناس حكمة الشيوخ المتراكمة على مر السنين ، ولكن العالم الذي نعيش فيه فقد هذه المعاني . فالعالم يشهد الآن تغييرات سريعة ، فهو لم يعد ذلك العالم الذي ولد فيه كثيرون من الشيوخ وحسب ، بل هو بالنسبة للبعض العالم الذي تقاعدوا فيه . وثمة انفصال دائم بين خبرتهم وسيرتهم الشخصية ، وينطوي ذلك على شئ من التشجيع والإحباط في آن واحد. وثمة العديد من الخبرات العظيمة في العالم المعاصر تكون بمثابة خبرات تعليمية محتملة ، ولكن الكثير من خبرات الماضي التي اكتسبها الكبار قد تكون ذات فائدة محدودة في هذا العالم سريع التغير . وعلينا أن نتعلم أن نكون متحررين من القيود عند التقاعد – ولكن المشكلة تكمن في أننا لا نريد أن نتحرر أو أننا نخشى الحرية . وقد لخص اريك فروم هذا الموقف بقوله :

"إننا نرى أن عملية نمو الحرية الإنسانية لها ذات الطابع التعليمي التي لاحظناها في عملية النمو الفردي . فهي تنطوي من الناحية الأولى على نمو القوة والتكامل ، والتفوق على الطبيعة ، والتضامن مع سائر البشر . ولكن هذا النمو المتفرد يعني من ناحية أخرى تزايد العزلة وانعدام الأمان ومن ثم تزايد الشكوك حول دور المرء في الكون ، وحول معنى حياته ونمو الإحساس بعجز الإنسان وانعدام أهميته كفرد" .

ويولد التقاعد إحساس بانقطاع الحبل السري الذي يقيمه الأفراد بين أنفسهم وبين هياكل

عامل العمل الذي سيطر على حياتهم . ولكن المجتمع الذي نعيش فيه مازال يشكل جزءاً كبيراً من حياتنا . فالبيروقراطية على سبيل المثال وضعت تدابير محددة وهي تعمل بكفاءة عالية حينما يتعلم الناس هذه التدابير ويطبقونها . ومن ثم فإن التعليم في هذا المجتمع يكون مجرد عملية تذكر غير انعكاسية ، ويكون الفعل مجرد تكرار لما تعلمناه بالفعل . ويحدد المجتمع المعاصر إلى حد بعيد نمط لشخصية المناسبة التوافق مع هياكله . ونتيجة لذلك فإننا لا نكون أبداً متحررين نفسياً بشكل تام ونحتاج إلي بناء هذه الهياكل التي تمكننا من العمل بشكل مريح داخل العالم الذي خلقناه لأنفسنا عقب تقاعدنا الأول . وبهذا المعنى فإننا نحتاج إلى تعلم كيف نكون أشخاص حقيقيين ونحيا حياة أصيلة غير زائفة ، مما يمكننا من مواصلة النمو والتطور .

ولكن ما هي الأصالة والشرعية إذن؟ يحدد كوبر Cooper نموذجين غير كاملين للأصالة . ويطلق عليهما نموذجي الدادية [1] والبولونية (1983 ، ص 8 - 25) إذ قال بولونيوس [2] لإبنه "لكي تملك نفسك كن صادقاً" ، بينما يقول أنصار الدادية "إن المطلب الوحيد للأصالة التي تميز تصرفات المرء والتزاماته هي التي تنطلق من خياراته التلقائية ، غير مقيدة بمواثيق أو آراء أو ماضيه الشخصي" (كوبر ، 1983 ، ص 10) . ونحن نلتقي بالنموذج الثاني عند الالتقاء بالناس في مختلف الأعمار ممن لا يغيرون آرائهم - إذ يتصرفون دائماً بنفس الشكل وقد يتسمون بالعند وعدم المرونة أياً كان الناس الذين يتعاملون معهم . وهم أيضاً أناس يخشون التحرر من القيود ومن ثم يعملون حفاظاً على أمنهم على سجن حرية عالمهم الجديد خلف قضبان أفكارهم الخاصة. وهؤلاء الأشخاص يسعون غالباً إلى الانضمام إلى سلطة سياسية وجماعات دينية ذات طابع ديكتاتوري ، بحيث توفر لهم هياكل الدعم والتأييد في عالم يبدو بلا هياكل .

وعلى النقيض من ذلك يصبح الموقف الآخر بالنسبة للأفراد ذوي التوجه العقلي السيكولوجي المخالف أكثر احتمالاً بعد التقاعد ، لأن هؤلاء الناس غير مقيدين بالبنى الاجتماعية . ونجد نموذج

---

(1) الدادية : Dadaist مذهب في الفن والأدب انتشر في سويسرا وفرنسا حوالي 1916 - 1920 ، ويتميز بالتأكيد على حرية الشكل للتخلص من القيود التقليدية (المترجم) .

(2) أحد شخوص مسرحية هاملت الشهيرة لشكسبير (المترجم) .

الدادية الخاص بالأصالة في كتابات كارل روجرز Carl Rogers ، التي كان لها أثر كبير في تعليم الكبار ، خاصة بين الجماعات التي تركز على نمو الإنسان وتطوره في مناهجهم التعليمية المختلفة. ونظراً لأننا ندرك أن التعلم لا ينبغي أن يقتصر على التعليم ، يصف روجرز نموذجه المثالي للشخص الذي تظهر قدراته نتيجة للتعلم أو العلاج كما يلي :

"أعرض فيما يلي النموذج النظري للشخص الذي مر بمرحلة نمو سيكولوجي مناسب - حيث يتصرف هذا الشخص بحرية مطلقة ويستغل كل طاقاته الحيوية ويعتمد في المقام الأول على واقعيته وتدعيم ذاته وعلاقاته الاجتماعية ويكون معقولاً في سلوكه ، كما يكون شخصاً مبدعاً لا يمكن التنبؤ بأشكال سلوكه بسهولة ، فهو شخص دائم التغير والتطور ، يعمل دوماً على اكتشاف نفسه ونواح الجدة التي تكمن داخله في كل لحظة تمر من حياته" .

وهذا هو موقف أنصار الدادية : الأصالة تكمن في التغيير المتواصل والتصرف بحرية على نحو لا يمكن التنبؤ به . والإنسان الحر في رأي روجرز هو الإنسان مطلق الحرية . ومع ذلك يثور التساؤل حول ما إذا كان ذلك يتحقق بالفعل في المجتمع أم لا . وحتى إذا كان ذلك يحدث فمازال هناك تساءل آخر هو هل هذا هو الهدف المطلوب . وإذا كان الهدف النهائي لهذا الشكل من أشكال الأصالة هو أن يكتشف الأفراد أنفسهم في كل لحظة ، فإن المحصلة النهائية ستكون ظهور الشخص المتمركز كلية حول ذاته . والواقع أن روجرز يقول في مكان آخر (1961 ، ص - 182 163) أن هدف الحياة هو أن يكون المرء ذاته الحقيقية . وقد يثار التساؤل حول ما إذا كان ذلك هو حقاً ما يميز الكائنات البشرية . وهل الشخص الأصيل يتصرف حقاً بهذه الطريقة التي تتخذ من الذات محوراً لها؟ والذات تكون إلى حد ما نتاج للعالم الاجتماعي الذي تحيا فيه وتتقيد بقيوده . فالناس تتعلم من خلال التفاعل . فهل لا يكتسب مثل هؤلاء الأشخاص أي شئ من ثراء الناس المحيطين بهم؟ قد نتساءل عما إذا كان نموذج الشخص المثالي الذي قدمه روجرز هو ذات النموذج الذي نريد أن تفرزه عملية الحياة ، بغض النظر عن التعليم . بل وأكثر من ذلك ، فإنه يتعين علينا أن نتجنب هذا الوضع حينما نضع في الحسبان الفرص التي يتيحها التقاعد .

ففي محاولة لتحديد القاسم المشترك في هذين النموذجين للأصالة ، يرى كوبر أن كلاهما

يدور حول التمركـز حول الذات . فالأول يشير إلى أن جوهر الإنســان يسبق الوجود ومن ثم فإن النصيحة الأساسيـة هي العيش وفقاً للطبيعة الأساسيـة للكائنات البشرية ، في حين يؤكد النموذج الثاني على أن الشئ الأساسي بالنسبـة للناس هو ما يميزهم عن الآخرين ، ومن ثم يجب أن يكون الناس صادقين مع أنفســهم . وطبقاً لكل من هذين النظريتين يحدث الزيف وعدم الأصـالة حينما يمنع الناس بطريقة ما عن التعبير عن أنفسهم .

ويميل كـتاب وجـوديون آخـرون ، من أمثـال بوبر Buber ومارسـيل Marcel ، إلى التـقليل من أهمية الذات الفردية وركزوا على الـتفاعل الاجتماعي باعتباره النمـوذج المثالي للوجود البشري . ويؤكد التحليل الذي قدمه مارسيل (1976) الخاص بالتفاعل بين الأشخاص على مدى استفادة كل شـخص من الآخر . ويقـول ماكـويري Macquarrie (1973 ، ص 111) في مـعرض تعلـيقـه على أعمال مارسيل ، أن مدى الاستفادة يعني توافر وإتاحة المرء لخدمة الآخر . بمعنى أن الناس يلتفتون دوماً إلى الآخرين وينشـغلون بهم . ويقول بوبر إن العلاقة الإنسـانية الأساسية ليـست علاقة : أنا مرتبط بشئ ، وإنما علاقة : أنا مرتبط بك . ويؤكد (1961 ، ص 244) أن الحقيقة الأساسية للوجود البشري لا تكمن في الفرد ولا في الجماعة المتكتلة . فكل منـهما ، بذاته ، يمثل قوة مجردة . فالفرد يكون حقـيقة من حقـائق الوجود بمجرد أن يولد ويقـيم علاقات مع غـيره من الأفراد . والجمـاعة المتكتلة أيضـاً حقيـقة من حـقائق الوجود بقـدر ما تكون وحـدات حية من العـلاقات . فـالحقيـقة الأساسية في الوجود الإنساني هي علاقة الإنسان بالإنسان .

وقيم المجتـمع السامية المبرزة لا تظهر أبداً مـن خلال التفاعل الإنساني . فبـدون هذا التفاعل لا يمكن أن يوجد الحب والصدق والسلام والعدل الخ . وبالمثل أيضاً لا يمكن أن توجد أيضاً الكراهية والكذب والظلم الخ . ويرى هؤلاء الـفلاسـفة أن الأصـالة لا تكتـشف إلا في الأشخـاص الذين يتفاعلون مع العالم ويمكنون الآخرين من خلال العلاقات مـن الإفصاح عن شخصيتهم . وسوف نعود إلـى استعـراض هذه النقطة حـينما نناقش عـملية تدريب القـائمين على رعاية الـكبار ، لأن هؤلاء الأفراد الـقائمين على الرعـاية يجب أن يتيـحوا للكبـار والضعـفاء أن يعـبروا عن أنفـسهم كأشخاص في علاقة الرعاية القائمة بينهم . وربما تظهـر مفارقة الوضع الإنساني التي ناقشها فروم

هنا أيضاً : فالوجود الفردي المنعزل يكون مستحيلاً ، ومع ذلك فإن الوجود مع آخرين لا يكون أصيلاً إلا بالقدر الذي يسمح فيه للآخرين بأن يكونوا أشخاصاً متفردين . والزيف وعدم الأصالة لا يحدث إلا عندما تتجرد العلاقات من طابعها الإنساني ، حينما يتم قمع الفردانية وتفوق الآخر وسموه على الآخرين ، حينما يتم تلويث وتدنيس العلاقات الإنسانية التي يظهر خلالها تفوق الأفراد . وينبغي أن يتدرب المتقاعدون ، الذين تحرروا من قيود العمل ، على هذا الشكل من أشكال العلاقات وأن يتعلموا أن يتصرفوا بطبيعتهم التلقائية في مثل هذه المواقف الجديدة . ويربط عدد من المنظرين المهتمين بعملية التعلم بين التعلم والكينونة ، برغم أن هناك استثناءان بارزان على ذلك : هما الاستثناء الذي قدمه كيد Kidd (1973) الخاص بتعليم الكبار واستثناء بيترز Peters (1966) الخاص بالتعليم الأولي . ولم يطبق أحد ، حسب معلوماتي ، ذلك على كبار السن الذين تحرروا من الكثير من قيود العمل ، باستثناء بعض القائمين على رعايتهم مثل كيتوود Kitwood (1997) . ويقول كيد (1973 ، ص 125) أن الوجود والتحول هما جوهر الحياة وأنهما الغاية الأساسية من التعلم . وهو يناقش التعلم من حيث نمو الذات وتطورها ، ويشير إلى وجود توتر بين نمو الذات والعلاقة ، وهو الأمر الذي لم يبحثه بتعمق . وعلى أية حال فهو يستشهد بدراسة ماسلو Maslow (1964) ، بعد موافقته ، الخاصة بحياة الناس الذين حققوا استقلال الذات وإقامة علاقة حميمة مع بعض الناس .

ويكاد يتفق بيترز مع كيد وأفكار بوبر ومارسيل المثالية حينما يقول (1966 ، ص 212) إن وعي المرء بأنه شخص ربما يصل إلى ذروته حينما يختبر الدخول في علاقات شخصية جديدة ويحافظ عليها . حيث تقوم هذه العلاقات على الاتفاق المتبادل ، وحيث تنبع الروابط التي تربط الناس معاً من خياراتهم وتقويمهم الشخصي للأمور ، وليس من خلال أي وضع اجتماعي أو مؤسسي . فالأفراد يخلقون عالمهم الشخصي من خلال المشاركة التطوعية ومزج رؤاهم الشخصية . وهكذا يرى بيترز أن أي شخص هو كائن واع فاعل ، ويصل إنجازه إلى ذروته حينما يتمكن من التكيف مع قيود المجتمع والحفاظ على علاقاته الشخصية طواعية . ويكون ذلك أمراً بالغ الأهمية في مرحلة ما بعد التقاعد ، حيث لا يوجد سوى عدد قليل من الهياكل المؤسساتية التي تجمع الناس معاً .

وينبغي أن نتعلم جميعاً أن نصير أحراراً في عالم ما بعد التقاعد . ولا يعني ذلك قبول العالم المركب المحيط بنا بطريقة غير انعكاسية ، ولكن ينبغي أن نخلق نظمنا الخاصة وتطوير علاقاتنا والحفاظ على التزاماتنا تجاه الآخرين من خلال التعلم الانعكاسي والتجريب والممارسة . ويجب أن نخلق عالم خاص بنا وأن نتعلم كيف نعيش فيه بذواتنا الحقيقية .

تعلم هوية جديدة

حينما ندعى إلى حفل ، أو إلى تناول الشراب ، مع بعض الأصدقاء ويكون من بينهم أشخاص لا نعرفهم ، يكون أول ما نهتم له هو معرفة ما يفعلون أو ماذا كانوا يفعلون . فذلك يهيئ لنا مجالاً للحديث . والأهم من ذلك إن هذه المعرفة تعرفنا بطبيعة الشخص الذي نتحدث معه . وقد لا نعرف أسمائهم إلا في مرحلة لاحقة أو نهاية الحفل . وإذا تم تعريفنا بهم فإننا نتعرف على الاسم والهوية معاً . وإذا انتقل إلى جوارنا جيران جدد فإننا نهتم غالباً بهويتهم الوظيفية أكثر من اهتمامنا بأسمائهم . وانطلاقاً من هذا المعنى نجد أن لنا أكثر من هوية – حيث إن لدينا هوية شخصية وهوية اجتماعية ، ولكن الأخيرة تلعب دوراً أكثر أهمية في حياتنا الاجتماعية. فإدراكنا لذاتنا ربما يكون أكثر أهمية لنا بشكل شخصي .

وفي فصول ما قبل التقاعد التي شاركت فيها على مر السنين كنت أطرح على جماعة المشاركين الإجابة على السؤال التالي : "من أنا؟" (والمقصود هم أنفسهم بالطبع) من خلال كتابة عشر إجابات . وقلت للمشاركين إنني لن أطلب منهم أسئلة معينة بشأن إجاباتهم ، وأنني سأطرح أسئلة عامة ؛ وكنت أطرح دائماً السؤال التالي – من الذي حدد مهنتهم في الإجابات الثلاث الأولى؟ وكان كثيرون منهم يؤكدون أنهم هم الذين فعلوا ذلك . ثم أسألهم بعد ذلك عن هويتهم الوظيفية بعد التقاعد .

ينبغي أن نتعلم أن تكون لنا هوية جديدة بعد التقاعد – هوية شخصية واجتماعية – والطريقة التي ننظر بها إلى أنفسنا تلعب دوراً هاماً في ذلك . فإذا عرفنا أنفسنا ، على سبيل المثال ، بأننا نقوم بتربية النحل ، فإن هذه الهوية قد لا تتأثر أبداً بتغير دورنا المهني . ولكن إذا عرف المرء نفسه بأنه

سكرتير في شركة ، فإن هويتنا ستتأثر بدرجة كبيرة . ربما يبدأ الشخص آنذاك بالقول بأنه اعتاد العمل كسكرتير في شركة - ولكن تعريف الهوية بدور سابق مارسه المرء لا يكفي ونادراً ما يكون مرضياً . وإدراك أننا قد نفقد إحدى هوياتنا الأساسية عند التقاعد يعد أمراً هاماً - إذ قد يتعين علينا خلق هوية جديدة ، إلا إذا كنا نحاول دوماً أن نعرف أنفسنا بما كنا عليه في الماضي !

كما لاحظنا في الفصل السابق يمثل التقاعد الأول قضية هامة في هذه العملية لأن العالم المعاصر يركز على أهمية العمل . وحقيقة إنه لكي يجاري الأفراد العالم فإنهم يجب أن يكونوا ممتلئين بالشباب والنشاط ومجاراة كل متغيرات المعارف التكنولوجية المتسارعة . ولكن الكبار لا يتمتعون بهذه القدرات ، وهكذا تستمر القصة . ففي نهاية القرن الماضي كان وصف الشخص المتقدم في العمر بأنه الشخص "العديم النفع ، الغير الكفؤ ، الغير الجذاب ، متقلب المزاج ، المخرف" وهو ما ارتبط بالطرد التدريجي لكبار السن من القوة العاملة في سن الخامسة والستين (هارفين Hareven ، 1995 ، ص 131) ، يعني أن كبار السن تصبح لهم هوية مدللة ، كما يقول جوفمان Goffman . ومن حسن الحظ أن هذه الصورة بدأت في التلاشي تدريجياً .

إذ لا يتقاعد كل الناس ، أو يغيرون مهنتهم حينما يتقاعدون . فهناك أدلة واضحة على أن كثيرين يواصلون أداء نفس الوظيفة ، ومن ثم فإن الوصول إلى سن التقاعد لا يعني شيئاً هاماً بالنسبة لهم . وليس ثمة ما يمنع الناس من مواصلة ما يريدون فعله لأنهم وصلوا إلى مرحلة عمرية معينة . ومع ذلك فإن بعض الناس قد لا يكونون راضيين عن مهنهم . وربما يريدون تغيير وظائفهم وتعلم أدوار جديدة في الحياة . وسوف نعود إلى الحديث عن ذلك في الفصل التالي . ولكن كثيرون قد لا يرغبون في مواصلة العمل وقد يبحثون عن إشباع إحساسهم بالرضا من القيام بأشياء أخرى . والمهم هو أن نعرف ما نريد فعله والأشياء التي يجب تعلمها لكي نفعله . وآنذاك ستكون لنا ذاتاً أخرى وتصير لنا هوية اجتماعية جديدة .

ولكننا نعيش أيضاً في عالم تتشكل فيه هوية كبار السن وتستغل من قبل وسائل الإعلام والإعلانات ، الخ . وقد أشار هيرن Hearn (1995 ، ص 107 - 108) إلى أن كبار السن الناجحين من الرجال يصورون عادة في التليفزيون أكثر من النساء من نفس العمر ، وعند تصوير الرجال

المتقدمين في العمر يتقبل الناس علامات تقدمهم في السن - كالشعر الأبيض والكرش المتدلي الخ - على إنها علامات طبيعية ، على عكس الحال بالنسبة للنساء . ولنفكر أيضاً في الإعلانات التليفزيونية التي تصور زوجين قانعين متقدمين في العمر استثمرا معاشهما بطريقة حكيمة ، وغير ذلك من الأشكال الأخرى . فالمجتمع المعاصر مجتمع مظاهر ، كما يقول ماركوس Marcus (1992 ، ص 311) ، إذ أن من أو ما الذي يتحكم ويحدد هوية الأفراد والجماعات في عالم اليوم ، يعد أحد العوامل الهامة والمؤثرة . كما يشير في جزء آخر من نفس البحث إلى كيف يقاوم الناس ويعدلون في الوقت نفسه الضغوط الاجتماعية التي تحدد هويتهم . فذلك يماثل مقاومة حقيقة أننا نصنف باعتبارنا متقدمون في العمر وأن علينا أن نعتاد ذلك . وقد أوضح إلان ماك اوين (1999) Ylanne - McEwen كيف تتم هذه العملية من خلال التفاعل الاجتماعي . ويضم هذا البحث تحليلاً لخطاب التفاعل الاجتماعي ، حينما تناقش عميلة تتعامل مع إحدى شركات السياحة احتياجاتها لقضاء عطلة . ففي الكتيب الخاص بالعطلات وفي أثناء الحوار ، كانت الرحلات الخاصة بكبار السن هي موضوع الحديث ، وفي حوار مرح يدور التفاوض على النحو التالي : "بعد بداية اللقاء أفصحت السيدة مورجان عن عمرها ، وهكذا تم التركيز على السن الفعلي وتحديد شكل الحوار بين جيلين (حيث كانت موظفة شركة السياحة تنتمي إلى جيل الشباب) . وصنفت الزوجين المتقدمين في العمر على أنهما يريدان السفر مع مجموعة كبار السن ... وفي بعض الأحيان يحدد كبار السن هويتهم ككبار سن بأنفسهم . (الان ماك اوين ، 1999 ، ص 436) .

والهوية ليست شيئاً ثابتاً ، بل تصنع ويتم التحكم فيها . ويتعين علينا أن نتعايش مع صور الكبار التي تكونت ، حتى برغم إننا قد ننتقدهم . ونظراً لأن نظرتنا لأنفسنا تؤثر على الطريقة التي نؤدي بها أدوارنا في التفاعل الاجتماعي ، فإنه ينبغي لنا أن نتعلم مساعدة الآخرين على رؤيتنا ومعاملتنا بالطريقة التي نريد أن يعاملوننا بها . ويحتاج ذلك إلى القيام بعملية تفاوض معقدة مع من نتعامل معهم - ولكن ينبغي أن نتعلم وأن نتعلم من جديد كيف نكون ذواتنا الحقيقية كأشخاص كبار متقدمين في العمر في عالم يعتمد على الصور والمظاهر

التعلم المستمر

الموضوع الأساسي لهذا الكتاب واضح ومباشر - ألا وهو أن كبار السن يستطيعون مواصلة التعلم . كما أن كبار السن يتحكمون في جزء من الفراغ الذي يعيشون فيه . فتحكمهم في حياتهم الشخصية يعني أن لديهم فرص الاستجابة لهذا العالم سريع التغير . وبالطبع لا يستجيب الناس بالطريقة نفسها . إذ قد يجد البعض أن الانفصال بين سيرتهم الشخصية وتجاربهم الراهنة جد كبير وقد يحاولون تشكيل عالمهم بطريقة تقلل هذه الهوة الفاصلة ، وذلك من خلال خلق عالم يشعرون فيه ببعض التناغم والتوافق . ولكن آخرين قد ينظرون إلى العالم كتحد ويحاولون الرد على هذا الانفصال بين سيرتهم الشخصية وخبراتهم ، إما بطريقة عملية أو بطريقة عقلية أو بكلاهما . ويمكن التعرف على عدد من أنماط الاستجابة للتعلم ، وسوف نستعرض هنا ثلاثة من هذه الأنماط : وهي الخاصة بالحكيم العاقل وبالفاعل وبالباحث عن التوافق والانسجام .

الحكماء العقلاء : نحن نعيش في مجتمع سريع التغير ، مجتمع يصفه بعض الباحثين بأنه مجتمع ما بعد الحداثة ، ويصفه آخرون بأنه مجتمع الحداثة المتأخرة . وهناك إحساس عام بصفة أساسية بأن العصر الذي بدأ بالتنوير يشهد متغيرات عميقة إذ أن المعارف العلمية والتكنولوجية الجديدة حولت العالم إلى قرية كونية صغيرة . كما أننا ندرك أشياء أكثر عن هذا العالم عن ذي قبل - ولكننا ندرك أن هناك الكثير مما لا نعرفه . والمفارقة التي نواجهها جميعاً هي أننا كلما أصبحنا أكثر معرفة ، ندرك أن هناك الكثير مما يجب معرفته . فهذا المجتمع على أية حال مجتمع متعلم تتنامى فيه مكانة تعلم الكبار في المرحلة العمرية الثالثة كما أوضحنا في الفص الأول .

ويرى كثيرون من كبار السن ، وهم الحكماء العقلاء ، أن الحياة ماتزال تمثل مغامرة فكرية . إذ يستمرون في مواصلة السعي والصراع ، ومواجهة المحتوم وأشكال عدم التوازن التي لا فرار منها . وما يزالون قانعين بالعيش بدون أنماط وجودية تقيدهم . ويحدث الانفصال ، كما هي العادة ، عند بداية كل عملية تعلم جديدة . ولكنهم مثل الجميع في هذا العالم ، لا يكون لديهم القدر الكافي من الاهتمام والوقت كي يستجيبوا لكل خبرة تعليمية محتملة . ويكون لديهم في المرحلة المتأخرة من حياتهم مزيد من الحرية للانتقاء ، لأنهم قد يكونوا غير مقيدين بمطالب أصحاب العمل . فهم

يستطيعون اختيار ما يريدون تعلمه .

ومع تغير المجتمع على نحو سريع وإنتاج قدر وافر من المعارف ، يدرك الناس أن هناك كم هائل مما يجب معرفته . وتوجد الآن فرص كثيرة لمواصلة هذا السعي الفكري . فالمعرفة متاحة الآن في المنازل من خلال الإنترنت وغيرها من وسائل الإعلام ، وتدرك المؤسسات التعليمية أن المتعلمين الكبار يمثلون سوقاً جديدة لاستهلاك موادهم التعليمية . وقد ظهرت الآن بالفعل مؤسسات متخصصة لتعليم كبار السن . والواقع أن فرص شراء مواد تعليمية والانخراط في عمليات التعليم الذاتي أضحت عديدة في الوقت الراهن . فالتعلم من أجل التفوق في مجالات جديدة واكتساب المعرفة أصبح ظاهرة شائعة . ومع ذلك فإن فرصة التعلم مع آخرين قد تكون أكثر أهمية . وتوجد الآن أقسام محدودة في التعليم العادي مما قد يستحيل العثور فيها على أماكن لتعليم كبار السن (انظر كارلتون Carlton وسولسبي Soulsby 1999) . وفرص التعلم قد تكون متاحة في :

- معاهد تعليم الكبار ؛
- كليات التعليم المستمر ؛
- الجامعات ؛
- الجامعة المفتوحة .

ففي ألمانيا ، بالإضافة إلى دول أوروبية أخرى ، توجد مدارس عليا شعبية مخصصة لكبار السن ، ولكن هذا النظام لم يطبق بعد في المملكة المتحدة والولايات المتحدة بالنسبة للمؤسسات التعليمية الرسمية . والواقع أن كبار السن قد تسجل أسمائهم في هذه المعاهد جنباً إلى جنب مع الشباب الذين يدرسون نفس المناهج الدراسية . والواقع أن كثيرين من الكبار لا يرغبون في فصلهم عن المجموعات العمرية الأخرى ومن ثم يسعون لتلقي مناهج دراسية تهمهم من منظور المؤسسات التعليمية العام . ففي العام الدراسي 1997/1996 ، كان 11 بالمائة من الطلبة المقيدين بالتعليم الذي تموله الحكومات تزيد أعمارهم عن الخمسين ، وكان ثلاثة بالمائة منهم تزيد أعمارهم عن الستين . (كارلتون وسولسبي ، 1999 ، ص 40) ومع ذلك كانت هناك نسبة أكبر من هذه

النسبة لأعداد الطلاب من كبار السن مقيدين في المناهج ادلراسية التي تقدمها الحكومات المحلية ، ولكنهم كانوا يمولون مصاريف تعليمهم بأنفسهم . ويستطيع الشباب الاستفادة من كبار السن بنفس قدر استفادة الكبار منهم . ومع ذلك يتم عادة إهمال تعليم هذه الفئة العمرية المتقدمة في العمر في هذا العالم الذي يقلل فيه الجميع من قيمة حكمة الكبار . ومع ذلك تنظم بعض الجامعات التعليمية مناهج دراسية خاصة لكبار السن .

من خلال خبرتي الشخصية بالتدريس في فصول تعليم الكبار لسنوات عديدة ، كنت ألاحظ أن كثيرين من المشاركين في هذه الفصول كانوا من كبار السن . وكان بعضهم يريد الحصول على مؤهل جامعي - أو حتى مؤهلات فوق جامعية ، بينما كان هناك آخرون يريدون التعلم من أجل التعلم . وبوجه عام كانت الجامعات بطيئة للغاية في استجابتها لحاجات المتعلمين كبار السن ، برغم تاريخهم التعليمي الطويل والمشرف خارج أسوار الجامعة (الذي قلصته الحكومات في السنوات الأخيرة) . ومع ذلك فقد شهدت السنوات الأخيرة تغييرات جوهرية ، كما يتبين من خلال الكتاب الأبيض الذي أصدرته الحكومة البريطانية بعنوان "تعلم كيف تنجح" .

وربما يكون تطوير مؤسسات تعليم أفراد المرحلة العمرية الثالثة من أكثر الأشياء وضوحاً (وقد تم مناقشة ذلك في الفصل الأول) . وقد ظهرت في الولايات المتحدة معاهد التعلم بعد التقاعد في عام 1962 ، وبحلول عام 1972 أنشئت أول جامعة من جامعات المرحلة العمرية الثالثة في تولوز Toulouse في فرنسا . وتوجد جامعات للمرحلة العمرية الثالثة في العديد من بلدان العالم في الوقت الراهن ولها هيئة دولية (الاتحاد الدولي لجامعات المرحلة العمرية الثالثة) تعقد مؤتمراً كل عامين يحضره أعضاء من شتى أرجاء العالم . وهذه الجامعات تربطها علاقات مختلفة بالجامعات الأوروبية حيث تكون جامعات المرحلة العمرية الثالثة مرتبطة بالجامعات المحلية ، والنموذج الثاني هو نموذج المملكة المتحدة حيث تكون الجامعات مجرد مؤسسات طوعية غير حكومية . وفي النوع الأول يتم التعليم غالباً بطريقة منهجية ويكون التعلم له دور واضح في حين يشتمل النوع الثاني على فرص للتعليم المنهجي وغير المنهجي لأن من يقومون بالعملية التدريسية قد يكونون أعضاء عاملين بجامعات المرحلة العمرية الثالثة . ومن الصعب تحديد حجم الحركة في أية دولة برغم أن

المملكة المتحدة وحدها قد يكون بها 400 جامعة منفصلة .

وتعد علوم الكمبيوتر واللغات واللغة الإنجليزية والموسيقى والعلوم الاجتماعية والتاريخ والفنون والحرف وغيرها من دراسات شغل الفراغ ، بل وكذلك دراسات الأعمال من أكثر الموضوعات التي يقبل كبار السن على دراستها . ومن اللافت للنظر أن هناك جامعة واحدة على الأقل في المملكة المتحدة أشارت سجلاتها بالفعل إلى أن دراسة الأديان واللاهوت تعد أكثر الموضوعات التعليمية إقبالاً عليها من قبل الكبار - وليس ذلك بالأمر الغريب على الأفراد المتقدمين في العمر . وحقيقة أن دراسة علوم الكمبيوتر تحظى بشعبية كبيرة لا يدعو إلى الدهشة و لأن أجهزة الكمبيوتر الشخصية أضحت جزءاً من الحياة اليومية . وجامعة أولم Ulm في ألمانيا ، على سبيل المثال ، بها حافلة كمبيوتر تقوم بزيارة المؤسسات المختلفة كي تتيح لكبار السن فرصة تعلم كيفية استخدام الكمبيوتر وكيفية الدخول على الإنترنت . وثمة أشكال أخرى من التعليم عن بعد ، مثل الجامعة المفتوحة ، تتيح أيضاً مثل هذه الفرص . وتنطوي الإنترنت على فرص هائلة للتعليم ولكن من المهم أن ندرك أن السبب الأساسي الذي يدفع كبار السن إلى الالتحاق بالفصول التعليمية هو أنهم يفضلون الاتصال الشخصي ، برغم أن ذلك لا يقل أهمية بالطبع عن الاهتمام بالموضوع .

وقد أشارت شين Chene (1994) إلى أن مجموعات التعلم ذات الأساس المجتمعي ، مثل جامعة المرحلة العمرية الثالثة ، تؤدي عدداً من الوظائف الأخرى لأنها توفر فرص لـ :

- تكوين صداقات جديدة ؛
- خلق نوع من المساعدة المتبادلة ؛
- سرد الحكايات وتبادل الخبرات ؛
- الإحساس بروح الأسرة ؛
- خلق الشعور بالانتماء .

وهي تركز بوضوح على أهمية تواجد المرء مع آخرين باعتباره شيئاً أساسياً للوجود البشري ، ومن ثم يكون التعلم العرضي أهم ، إن لم يكن أكثر أهمية ، من الموضوع الذي تتم دراسته .

والواقع أن دراسة جولمان Goleman (1996) حول الذكاء العاطفي تشير أيضاً إلى حقيقة أن الناس المتفاعلين عاطفياً مع آخرين يتمتعون بصحة أفضل وتكون لديهم فرصة أكبر في الشفاء حينما يمرضون . وهكذا نستطيع أن نرى بوضوح مدى أهمية مشاركة الآخرين حينما نتقدم في العمر .

فهذا المجتمع مجتمع متعلم أصبح المتعلمون فيه من كبار السن ظاهرة شائعة أكثر من ذي قبل . وأمام هؤلاء الأفراد فرصة ليكونوا متعلمين متأملين وليكونوا ناقدين ، وأن يربطوا كل المعلومات الجديدة لمجتمع المعلومات بخبراتهم السابقة ، كما أن أمامهم فرصة لكي ينموا ويتطوروا ككائنات بشرية . (مودي Moody ، 1986 ، ص 122 - 148) . والواقع أن هناك أدلة واضحة تشير إلى أن النشاط العقلي المستمر يساعد على بقاء المخ في حالة نشاط ويؤخر تدهوره - وسوف نتطرق إلى هذه النقطة في الفصول الأخيرة من الكتاب .

الفاعلون : لا يريد كل كبار السن أن يكتفوا بدور المتعلمين ، فبعضهم يريد أن يكون فاعلاً . ومن ثم يلتحق بعضهم بفصول المهارات التعليمية ، مثل الفنون والحرف اليدوية ، وفصول الزراعة والبستنة . وعلى أية حال ومع تزايد أعداد النوادي الصحية ونوادي تمضية أوقات الفراغ ، تتزايد أعداد كبار السن الذين يتوجهون إلى صالات الألعاب الرياضية وفصول اللياقة البدنية والاشتراك في رياضات كبار السن . وتقدم بعض نوادي اللياقة البدنية رسوم عضوية مخفضة لكبار السن لأنها تدرك أن هؤلاء الكبار سيستخدمون التسهيلات والمرافق الرياضية في الأوقات التي يكون فيها سائر الأعضاء في أعمالهم . وكبار السن يكونون بمثابة عملاء جدد على نوادي تمضية الفراغ. حيث يتعلمون فيها اللياقة البدنية . وتشير الدلائل بوضوح إلى أن التمرينات البدنية تحافظ على سلامة المخ وصحته لأنها تزيد معدل ضخ الأكسجين في خلاياه . وهكذا نجد أن اللياقة قد تؤثر في اللياقة العقلية ، وسوف نتطرق إلى ذلك بالتفصيل في فصل لاحق .

وثمة فلسفة مماثلة لفلسفة الترفيه تنطبق علي صناعة السياحة والسفر . فمع تزايد أعداد كبار السن ممن يتمتعون بصحة جيدة وازدهار صناعة السياحة باطراد ، تتوفر في الوقت الراهن فرص كثيرة لقضاء عطلات ورحلات رخيصة . حيث تتجه أعداد كثيرة من كبار السن إلى الدول الأجنبية ذات المناخ المشمس في فصول غير فصول الإجازات . وعلى أية حال ليست سياحة

العطلات وحدها هي السياحة الرائجة والشهيرة . فهناك أيضاً العطلات الدراسية التي لا تقل عنها شهرة . ففي الولايات المتحدة تنظم دور رعاية المسنين جولات وعطلات دراسية لآلاف من الأفراد كل عام . وفي المملكة المتحدة تعلن جامعات المرحلة العمرية الثالثة عن عطلات دراسية ضمن برامجها . كما تقدم العديد من مؤسسات تعلم الكبار وبعض الهيئات التجارية فرص مماثلة .

وهكذا يستطيع كثيرون التمتع بالنشاط والحيوية أثناء تقاعدهم - مثل ممارسة الرياضة ، والسفر، والمشاركة في نشاط الكنائس والنوادي والمجتمعات والترفيه . فالحياة بالنسبة لهم ماتزال نشيطة . ويحدث بعض مما يتعلموه بطريقة عرضية من خلال النشاطات التي يمارسونها ، برغم أن ذلك يعد جزءاً أساسياً من عملية التعلم في مراحل العمر المتقدمة . وعلى أية حال فإن البعض يعمد إلى الجمع بين الاثنين معاً - أي أن يكون متعلماً وفاعلاً في الوقت نفسه - وتكون حياة التقاعد بالنسبة لهؤلاء الناس أكثر نشاطاً وانشغالاً من حياة العمل . وليس من النادر أن نسمع مثل هؤلاء الناس وهم يتعجبون ممن لا يعرفون كيف وجدوا الوقت للذهاب للعمل فيما مضى .

ومع ذلك ، هناك فئة أخرى من الفاعلين - وهم من يرغبون في مواصلة العمل بعد وصولهم إلى سن التقاعد . ويقدم هدسون Hudson (1999 ، ص 180) النصيحة التالية لهؤلاء الناس الذين يشكل العمل محور حياتهم :

"إذا كان العمل يمثل مصدراً أساسياً لمعنى الحياة حتى الآن ، فلتدخله ضمن سيناريو عقدي الستينيات والسبعينيات من حياتك . ولا ينبغي أن يكون عملاً طوال الوقت ، أو ممارسة نفس المهنة التي كنت تمارسها قبل التقاعد ، ولكن ينبغي أن يكون هذا العمل مصدراً لوجود معنى عميق وتحقيق إنجاز شخصي ، وليس مجرد وسيلة لشغل الفراغ . والتوقف المفاجئ عن العمل قد يمثل صدمة بالنسبة لكثيرين ممن ربطوا حياتهم لسنوات عديدة بأدوارهم في العمل . إذ لا يعني وصولك إلى سن الستين ضرورة توقفك عن العمل . والأمر كله يرجع إليك شخصياً . فلتفكر فيه بإمعان . (مكتوبة بأحرف مائلة في الأصل)" .

ومن سوء الحظ مع ذلك أن مواصلة العمل لا يكون القرار الذي يتخذه كبار السن غالباً . إذ أن كثيرين من أصحاب العمل يرون عن خطأ أن كبار السن ليسوا بمثل كفاءة الشباب ومن ثم فإنهم

يستغنون عن الكبار أولاً في حالة اللجوء إلى تسريح بعض العاملين . وقد أدركت بعض الشركات خطأ هذه السياسة وتبنت موقفاً إيجابياً تجاه الموظفين كبار السن (انظر چارڤيس وآخرون، 1999) وسوف نتطرق من جديد إلى هذه النقطة في الفصل التالي . ومع ذلك فقد ألقى استقصاء كارنيجي الضوء على تلك الفكرة السلبية الراسخة عن كبار السن غالباً في أذهان أصحاب العمل والتي لا تكون في صالح كلا الطرفين ، العاملين وأصحاب العمل . وقد حدد استقصاء كارنيجي (1993 ، ص 27) المجالات المهمة الخاصة بالفرص المتاحة لكبار السن فيما يلي:

- انتشار التمييز على أساس العمر ؛
- الاضطرار القسري إلى التقاعد ؛
- عدم الحصول على أي دعم عند الانتقال من حالة العمل طوال الوقت ؛
- عدم وجود فرص للعودة إلى العمل ؛
- عدم وجود فرص بالنسبة للبطالة طويلة الأمد ، مما يؤدي إلى التخلي عن البحث عن عمل ؛
- الوظائف المتاحة تكون أقل من المستوى ، وتحتاج إلى مهارة أقل شأناً وبأجر زهيد .

كما أن فرص تدريب الكبار تكون محدودة للغاية ، برغم وجود بعض الفرص في العمل التطوعي (كلينيل Clennell ، 1995) ، وسوف نتطرق إلى ذلك في الفصل التالي .

وبرغم التوصيات العديدة الخاصة بقيام أصحاب الأعمال بإصلاح سياساتهم الخاصة بكبار السن ، إلا أنه لم تحدث تغييرات كثيرة ومازال كثيرون ممن لديهم الكثير ليقدموه للمجتمع من خلال عملهم يحرمون من هذه الفرصة مما يلحق ضرراً بالجميع . وقد أصبح الموقف تجاه التقدم في العمر هو الأيديولوجية السائدة في المجتمع المعاصر ، بل وحتى في المؤسسات التعليمية التي يتوقع المرء أن تتسم سياساتها بالوعي والثقافة .

الباحثون عن التوافق والانسجام : لقد اقترحنا في نموذج التعلم الوارد في الفصل الثاني أن قدراً كبيراً من عملية التعلم تنبع من حدوث انفصال بين السيرة الشخصية والخبرة . والقلق والانزعاج المتولد عن هذا الانفصال يعد أحد الدوافع الرئيسية لعملية التعلم . وحتى مع ذلك فإن اللاتعلم يحدث حينما يستغل الناس مواقفهم ويتصرفون بطريقة معتادة ، وذلك حينما لا يريدون

التفكيـر في الخبرة أو رفض فرصـة القيام بذلك . ونحن جميعاً في وقت أو آخر ، نسـعى لتجنب القلق والإزعاج الذي يضطرنا إلى التعلم ، ومن ثم ليس ثمة ما يدعو إلي الدهشة أن يسعى الناس في سن معين إلى تحقيق توازن بين سيرتهم الشخصيـة وخبراتهم والتأكيد من جديد على خبراتهم السابقة بدلاً من تعلم خبرات جديدة . ومن ثم فإن الباحثين عن التوافق والانسجام هم من يبحثون عن تقييـد وحصر مقدار تعليـمهم الذي يتلقونه في حياتهم ، خـاصة في مراحل العمر المتـقدمة . وهم قد ينتمون إلى فئة الكبار - الكبار، أو فـئة الأكبر - الكبار (انظر الفصل الخامس) ، برغـم أن هناك بحث ، نشر وقت إعداد هذا الكتاب ، حول اتجاه أفراد بلغوا المائة من عمرهم إلى التعلم .

وقد أمضى بعض الكبار حيـاتهم في بناء ذاتهم ونظام له معنى يمكنهم من العيش في سلام مع العالم بحيث ينهون أيامهم وهم في حالة توافق وتناغم معه . ويمثل أفراد هذه الفئة المرحلة الأخيرة من مراحل الحـياة وفقاً لتـصنيف اريكسون (1965) - فئـة من يبحثون عـن التكامل . فهم يريدون بالدرجة الأولى أن يتأملوا الحياة ويشعرهم ذلك بالسعادة . ولكن العالم الذي خبروه قد تخطاهم، ويعربون عن دهشتهم وقلقـهم حينما يتساءلون قائلين "ما الذي سيصـير إليه هذا العالم؟" "فكيف يستجـيبون إلى هذه الخبرة التـعليمية المحتمـلة؟ هل يواصلون التعلم وتطوير فكرهم وذاتهم ، في سعي لا ينتـهي من أجل تحقيق التوافق والتناغم مع عـالم دائم التغير ، أم هل يدركـون أنه سعي لا نهاية له وأنه يتعين عليهم أن يجدوا الانسجام والتوافق المنشود في العالم الذي يعرفونه؟ فإذا كانوا لا يستطيعون التسـليم بواقع العالم المحيط بهم ، فإنهم يستطيعون رفض خبـرة التعلم المحتملة بل وحتى الاغتراب عن العالم لأنهم يستطيعون استغلاله وهم في منازلهم بالإضافة إلى سائر الأشياء الأخرى المألوفة في حياتهم . ويمكنهم صد العـالم والعيش في العالم الآخر الذي يألفوه . والواقع أنهم يسـتطيعـون العودة إلى العـالم الذي اختـفى والتفكيـر في أحداث الماضي (مـاريام ، 1985) والتأمل في الخـبرات السابقة والتي مـاتزال حية في ذاكرتهم . يمكنهم التـأمل في الماضي بل وحتى التعلم منه ، ولـكن عدم التعلم بالنسـبة لهم أمر ضـروري إذا كان يتعين عـليهم التمسك بكل ما جـعلهم يصبـحون بصـورتهم الراهنة . لـقد طوروا فكـرهم وذاتهم ويبـحثـون الآن عن التـوافق والسلام. والتعلـم يستمر على الدوام ، ولكن بشكل انتـقائي ، وهناك العديد من الفروض المسبقة

وغيرها من أشكال عدم الاهتمام أو الرفض .

ولا ريب أنه توجد أنماط أخرى من ردود الفعل تجاه التعلم بخلاف الأنماط الثلاثة السابقة ، لأن هذا التصنيف ليس جامعاً شاملاً ، ولكنه يعكس اتجاهات عامة تجاه مناهج الكينونة والتعلم بين كبار السن ، وكذلك ، يقيناً ، بين غير الكبار !

الخلاصة

توجد فرص عديدة للتعلم بعد التقاعد ، وينطوي تعليم الكبار على العديد من النصائح والتوجيهات الخاصة بهذه الفرص . وقد وضعت الحكومة البريطانية في الوقت الراهن سياسة قومية خاصة بالاستشارة والتوجيه ، وبرغم أن جزءاً كبيراً منها يتعلق بالتعليم المهني ، إلا أن هناك برنامج آخر للتعليم غير المهني . ومن ثم نأمل أن يتم الالتفات إلى تلك النقطة التي أشار إليها كارلتون وسولسبي (1999 ، ص 75) :

> *ثمة أدلة تشير إلى الفوائد التي تعود على المجتمع من تعلم الكبار في المراحل المتقدمة من العمر، بالإضافة إلى الفوائد التي تعود عليهم كأفراد ، ومع ذلك فإن الدعم المناسب المتاح للجميع لم يقدم بعد . فخط المساعدة الوطنية الجديد المجاني المخصص للتعليم المباشر عبر التليفون يتلقى بالفعل أعداد كبيرة من المكالمات ، وهو يقدم هذه الخدمة دونما اعتبار للسن ، ولكنه بحاجة إلى بنية أساسية محلية من خدمات التوجيه والإرشاد لخدمة كبار السن شخصياً ، بحيث يستهدف من هم أقل علماً واطلاعاً والاعتماد على الخدمات التطوعية وغير القانونية بالإضافة إلى مقدمي الخدمات القانونية .*

وقد استعرض هذا الفصل فرص التعلم والأدوار الفعالة في مرحلة ما بعد التقاعد ولكنه لم يستعرض بعد فرص تعلم أدوار جديدة ، برغم عرض ذلك بطريقة غير مباشرة ، ومن ثم فسوف نتناول ذلك بالتفصيل في الصفحات التالية . ومن الواضح مع ذلك أن وجود هذا العدد الكبير من المتقاعدين المفعمين بالنشاط والحيوية يشير إلى أن هناك قدراً كبيراً من رأس المال الاجتماعي غير المستغل في المجتمع .

7

تعلم أدوار جديدة للعمل

استعرضنا في الفصل السابق فكرة التعلم بعد التقاعد وركزنا الضوء على حقيقة أن الدارسين الكبار يستطيعون تعلم أشياء جديدة والقيام بأدوار جديدة . وعلى أية حال فهناك فلسفة تقول "العضو الذي لا يستخدم يضمر ويموت" ومن ثم يجب أن نتسم بالحذر في فترة ما بعد التقاعد . وقد كان هدسون (1999) مصيباً حينما أشار إلى أن التقاعد ليس هو الفترة التي يصل فيها كبار السن إلى نهاية حياتهم العملية المفيدة وإنه سيجئ الوقت الذي يشرع فيه كبار السن في امتهان حرف جديدة . وينبغي أن نبحث عن نشاطات أخرى نستطيع تعلمها وممارستها وأن نضمن أننا قادرين على مواصلة استخدام قدراتنا . وكما هو واضح تماماً ، بلغة التفكير المعاصر ، فإن كبار السن يستطيعون إضافة الكثير إلى رأس المال الاجتماعي في أي مجتمع من خلال إسهاماتهم . ومصطلح رأس المال الاجتماعي من المصطلحات الاجتماعية التي يصعب على كثيرين تقبلها ، لأنه يميل ، مثل سائر الفكر الرأسمالي المعاصر ، إلى إرجاع كل ما يقوم به الأفراد إلى مفهوم رأس المال بدلاً من الناس المستفيدين وإلى المجتمع الذي يتم إثراؤه . ومع ذلك يشير أيضاً ، بلغة الفكر الراهن ، إلى حقيقة أن كبار السن لديهم الكثير مما يستطيعون إضافته للمجتمع .

ومن اللافت للنظر أنه في أثناء إعداد مسودة هذا الفصل أكدت الحكومة البريطانية على مشروعها الجديد الخاص بمن تخطوا سن الخمسين ، الذي يخصص للعاطلين وغير النشطين لأكثر من ستة أشهر . ويشمل هذا البرنامج اعتمادات توظيف ، ومساعدات تدريبية واستشارات شخصية ومساعدات في البحث عن وظائف . وفي أثناء إعداد هذا الكتاب لم يكن هناك حد أقصى للعمر في خطط الحكومة ، ومن ثم لم تعد فكرة العثور على وظيفة جديدة في أية مرحلة متأخرة من مراحل العمر تمثل مشكلة . وبرغم أن هذه الفكرة ماتزال تمر بمراحل التطوير الأولية ، فإنها تشير إلى أشكال جديدة من التعلم قد تظهر مع اكتمال الخطة .

وسوف نستعرض في هذا الفصل بعض المجالات التي يمكن أن يقوم فيها كبار السن بأدوار جديدة . وسوف نعرض ذلك بطريقة توضيحية بدلاً من العرض الشامل العام . وسنتناول في البداية فكرة مواصلة العمل بعد التقاعد والقيام بدور المعلم غير الرسمي في مكان العمل . ثم نستعرض بعد ذلك العمل التطوعي ، ونعرض في النهاية شكلاً متميزاً من أشكال العمل التطوعي - ألا وهو العمل كباحث - حيث تمت الإشارة إلى ذلك في الفصل الأول عند الحديث عن القيام بدور في المجتمع الديموقراطي .

مواصلة العمل

نحن نعيش في عالم يشيد بالشباب ويعتبر العمال الكبار زائدين عن الحاجة . ويسود إحساس بأن المديرين الحاليين لا يرون إلا الجانب السلبي للموظفين كبار السن وذلك كما يتضح من رد مدير إحدى الشركات في البحث الذي أجريناه حول سياسة شركته تجاه العمال الكبار - حيث قال "حينما تصل إلى الخامسة والأربعين يتم طردك"! ويبدو الأمر كما لو كان العمال الكبار مآلهم الزوال - ففترة التقدم في العمر تكون فترة إهمال ونسيان أو أن الكبار أنفسهم يصبحون أشياء أثرية عتيقة . ومع ذلك لا يشعر كثيرون بأنهم على استعداد للتقاعد أو التوقف عن العمل حينما يتم إبلاغهم بالاستغناء عن خدماتهم ، ولكنهم يريدون مواصلة العمل وتدرك بعض الشركات أن العمال الكبار يعتمد عليهم وأنهم يتسمون بيقظة الضمير وتحمل المسئولية . ويصدق ذلك على

الولايات المتحدة والمملكة المتحـدة حيث كتب هدسون (1999 ، ص 260): "إننا نعيش في عصر إهدار الأصول البشرية . فقد انخدع الأمريكيون بأسطورة الشباب ، المتمثلة في أننا نتدهور في كل شئ مع التقدم في العمـر ، ولكن هذه الأسطورة تسهم من الناحية العمليـة إلى حد بعيد في إهدار أصول الشركة البشرية .

ومن اللافت للنظر مع ذلك أن هذه المعـركة لا تدور على مـستوى مـجالس الإدارة . فـمديرو الشركات لا يصبـحون زائدين عن الحاجة حينما يبلغون الخـامسة والأربعين ، بل يواصلون العمل إلى أن يصلوا إلى الستـينيات والسبـعينيات . والواقع أنهم قد يـكونون مسئولين غـالباً عن بعض المشكلات لأنهم قد يقلصون أعداد العاملين بالشركة ، ويعلنـون أن مئات العاملين ، غالباً من كبار السن ، زائدون عن حاجـة العمل ويحصلون بذلك على أجور أعلى لأنهم يزيدون ظـاهرياً كفاءة الشـركة ، حـتى لو كـان ذلك يصـيب آخـرين باليـأس والإحبـاط . وحـقيـقـة أن هؤلاء المديرين يستطيـعون اتخـاذ قـرارات صـائبة، ومـواصلة العـمل يشـيـر في حد ذاته إلى أن كبـار السن لا يستطيعون العمل مجرد أسطورة ، ولكن هذا المعيار المزدوج يمكن هؤلاء المديرين من إحالة هؤلاء الموظفين المتقدمين في العمـر إلى التقاعد باسم الكفاءة . وقد يكون مبرر زيادة الـعمال عن الحاجة مجرد وسـيلة تلجأ إليها الشـركات لتقليص عدد العـاملين بها ومواصلة خفض مسـتوى البطالة ، ولكن كـثيرين لا يـكونون مسـتعدين للـتقاعـد وعدم العـمل طوال الوقت عند بلوغـهم الخامـسة والستين . والاحتجـاجات الحالية بشأن السوق العـالمي وإدراك أن الكثير من الأشكال الراهنة التي تنادي بالعـقلانيـة ذات طابع أيديولوجي قـد تعمل علـى تغيـير اتجـاهات أصحـاب الأعمـال في السنوات القـادمة. ولكن ثمـة احتـمـال كبـير في أن تصـبح مسـتويات الـتكنولوجيـا ومتطلبـات الرأسمالية العالمية والمؤشرات السكانية هي العوامل التي لها الغلبة .

والواقع أن انعـقاد منـتدى المسـتخـدمين لكبـار السن "Employers Forum on Ageing" ، الذي نظمتـه منظمة الاهتمـام بكبار السن والذي شارك فـيه 130 عضـواً ، يشير إلى إدراك المسـتخدمين وأصحاب الأعمال لخطورة هذه المشكلة . ويهدف هذا المنتـدى الذي نظمه المستخدمين وأصحاب الأعمال إلى الاستجابة لمتطلبات السـوق التي لا يمكن التنبؤ بها وأن يوضح في الوقت نفسه لسائر

المستخدمين البريطانيين الفائدة التي تعود عليهم من وجود خليط من العاملين ممن ينتمون إلى فئات عمرية مختلفة . وسوف نوضح الفوائد التي ينطوي عليها ذلك بمزيد من الإسهاب في القسم التالي الخاص بالقيام بدور المعلم الخاص .

وعلى أية حال فمن الواضح أنه لا يتم توظيف كل القوة العاملة المحتملة من كبار السن. وتشير الدراسات الحديثة أن قرار التقاعد في وقت مبكر يكون قراراً معقداً للغاية ، لأن توقعات العثور على وظيفة أخرى يكون لها دور هام في تقرير اتخاذ قرار التقاعد في المقام الأول . فإذا كانت الوظائف المتاحة محدودة ، فقد لا يقرر كبار السن قبول التقاعد المبكر . وقد يحاول البعض مواصلة العمل في نفس الوظيفة ، إلا إذا تم إبلاغهم بوجود فائض من العاملين في هذه الوظيفة ، حتى ولو قاموا بالعمل لبعض الوقت .

ومن الطبيعي أن يواصل البعض العمل في نفس الوظيفة ولكن هناك البعض الآخر يجد وظائف جديدة ، ويعملون أحياناً في نفس التخصص الذي يعملون فيه ، ولكنهم يعملون في هذه الحالة كمستشارين - حيث يستغلون خبرتهم في أي موقع يشغلونه . وتوجد في الوقت الراهن فرص لتعليم المرء كيف يعمل مستشاراً ، وكيف يعمل لحساب نفسه ويدير عملاً صغيراً . ويتجه آخرون إلى العمل بوظائف أخرى (وقد لا تستغل هذه الوظائف كل ما لديهم من إمكانات وتكون مسئولياتهم محدودة) ولكنهم يرون أنهم يستطيعون القيام بدور جديد في الشركة . وقد يتجه آخرون إلى القيام ببعض أشكال العمل التطوعي .

قيام كبار السن بدور المعلم الخاص

لقد أصبحت كلمة المعلم الخاص من الكلمات الشائعة في التعليم والتدريب المعاصر وهي تنطوي على دلالات ومعان كثيرة . إذ تعرف على سبيل المثال بأنها "المساعدة التي يقدمها شخص لآخر من خلال الاتصال المباشر مما يساعد الأخير على تغيير معارفه أو طريقته في العمل أو التفكير" (ميجينسون Megginson وكلوتربك Clutterbuk ، 1995 ، ص 13) . وقد يبدو هذا التعريف محدوداً للغاية ومقيداً لأنه يعتمد على العمل ويشير إلى أن أية مساعدة يقدمها شخص

لآخر قد تساعده بالفعل على تغيير أسلوب حياته ، في حين أن المعلم الخاص قد يقوم بدوره مرات عديدة حينما لا يكون هناك تحول في أسلوب الحياة . وقد وسع كلوتربك (1995 ، ص 4) في مكان آخر نطاق هذا التعريف في محاولته للاستفادة من اتساع وتباين استخدام المصطلح بقوله أن المعلم هو "المرشد لفترة طويلة أو المستشار أو الصديق ، الذي يقدر المتعلم قيمة آرائه ووجهات نظره" . ومع ذلك فإن هذا التعريف يقصر معنى التعلم على كونه عملية طويلة الأمد وبرغم أن ذلك قد يحدث أحياناً ، إلا أنه لا يكون دائماً بالضرورة .

وثمة تعريف آخر أكثر دقة إلى حد ما قدمه كارمن Carmin (1988 ، نقلاً عن كاروثرس Car-ruthers 1993 ، ص 10) يقول فيه أن المعلم الخاص عبارة عن "عملية تفاعلية معقدة تحدث بين أفراد يتمتعون بمستويات مختلفة من الخبرة العملية والنظرية مما يعمل على مزج تطور وتنمية العلاقات بين الأشخاص أو التطور النفسي وتطوير المعرفة المهنية والتعليمية أو كلاهما وتدعيم الوظائف الاجتماعية ودمج ذلك كله في العلاقة القائمة بين المعلم والمتعلم" . وهذا التعريف لا يقصر العلاقة على شئ يحدث خارج خط الإدارة بالطريقة التي حددها التعريف الأول ، كما إنه يجسد فكرة العلاقة ويعرضها بطريقة أفضل . ونحن نفضل هنا هذا التعريف الأخير .

وكل التعريفات السابقة تضع النصح والتوجيه من خلال المعلم الخاص خارج نطاق العمليات الفعلية للتعليم والتدريب ، أو تطوير الموارد البشرية ، حيث استخدمت بعض الجماعات المهنية المصطلح للإشارة إلى أشكال تعليمية محددة خاصة بالتدريب الذي يعتمد على العمل . وهذه الخطط والمناهج التدريبية تكون منهجية غالباً ويطلق على المدربين والمدرسين الممارسين أحياناً لقب المعلم الخاص . ولا تتم التفرقة في بعض الحالات بين التدريب الذي يعتمد على العمل وبين دور التوجيه والنصح الذي يقوم به المعلم الخاص ، برغم وجود احتمال كبير في أن يتم التوجيه والنصح أثناء جلسات التدريب .

وتوجد خطط التوجيه والإرشاد بمختلف أنواعها في المؤسسات المختلفة بما فيها المدارس ومؤسسات الأعمال (دالوز Daloz 1986 ، ومورای ، 1991 ، وكالدويل ، وكارتر ، 1993 ، وماكنتاير McIntyre ، وهاجر ، وولكين ، 1993 ، ومورتون - كوبر وبالمر ، 1993 ، وجلوفر

وماردیل (1995) ، ، وميجنسون وكلوتربك ، 1995 ضمن كتاب آخرين) . والواقع أن القناه الرابعة قد اختارت النصح والإرشاد من خلال المعلم الخاص كموضوع أساسي في برنامجها التليفزيوني "أسبوع المتعلمين الكبار" ، وقامت بنشر كتيب حول هذا الموضوع (كلوتربك ، 1995). والكثير من هذه الخطط عبارة عن مناهج تدريبية تعتمد على العمل ، تسمى توجيه وإرشاد، ولكننا نهدف هنا إلى الإشارة إلى الدور الأوسع للمدرب أو المعلم الخاص .

وثمة مزاعم كثيرة حول مدى نجاح عمليات التوجيه والإرشاد . وقد أشارت دراسة أجريت في أوائل السبعينيات على 1250 من المديرين من الرجال والنساء البارزين في الولايات المتحدة أن : "المديرين الذين يكون لديهم مستشار خاص يكسبون أموال كثيرة وهم في سن صغيرة وكانوا أسعد حالاً في تقدمهم في العمل ويستمتعون أكثر بعملهم" . (موراي ، 1991 ، ص 18) . كما أشارت الدراسات التالية إلى أن التوجيه والإرشاد يكون بمثابة وسيلة مفيدة في مساعدة أفراد في العمل . كما تبين أيضاً : "أن هذا التوجيه لم يؤدي إلى تغييرات جوهرية لدى جميع العاملين وانتقالهم إلى وظائف جديدة ، ولكن ذلك أدى إلى خلق روح جديدة وزيادة فعالية وكفاءة المديرين الذين خضعوا لهذا التوجيه . حيث كان العمل يتم بمزيد من السلاسة . وقد تبين لنا مزايا وفوائد ذلك في تدعيم العاملين الكبار بمرور الوقت" (ميجينسون وكلوتربك ، 1995 ، ص 138) .

وتقوم المؤسسات المختلفة بإعداد برامج تدريبية وتعليمية لكثيرين من عامليها في مختلف المهن والوظائف يطلق عليها برامج توجيه وإرشاد ، حتى برغم أنها لا تختلف كثيراً في مجملها عن سائر برامج التدريب الأخرى التي تمت في الماضي . وعلى أية حال فإن بعض هذه البرامج تعترف بخبرة العمال الكبار وحكمتهم .

وبدأت بعض مؤسسات التوظيف تدرك مدى خطأ وقصور عدم استغلال خبرة كبار السن ومعرفتهم المتعمقة (وورسلي Worsley ، 1996) . ومن بين هذه الشركات شركة بي آند كيو B&Q ، التي اشتهرت بأسلوبها الإيجابي بتوظيف كبار السن ممن تزيد أعمارهم على الخمسين بنفس الفاعلية التي يتعين بها شباب الموظفين . وبدأت شركات أخرى في انتهاج النهج نفسه ، ومن ثم لا تقوم الآن بفرض سن معين للتقاعد على جميع الموظفين . إذ أن العمال الكبار تعلموا من

الخبرة، واكتسبوا يقيناً الكثير من المعرفة والخبرة . وحينما قررت شركة بي آند كيو أن يكون كل العاملين بأحد متاجرها الكبرى ممن تزيد أعمارهم على الخمسين ، شعر الجميع بأن تجهيز المتجر للافتتاح سيستغرق فترة أطول من المعتاد . ولكن تم افتتاح المتجر في الموعد المحدد ، وتبين للجميع أن الموظفين كبار السن أتوا وهم مسلحون بمهارات وخبرات كثيرة (وورسلي ، 1996 ، ص 29) .

وأشار وورسلي في مكان آخر (1996 ، ص 82) إلى أن الشركات حينما تعين جميع الفئات العمرية ، غالباً ما تكون العلاقة جيدة بين الكبار والشباب من العاملين وأن الموظفين كبار السن يقومون عادة بدور التوجيه والإرشاد . وقد اكتشفنا من خلال أحد الأبحاث التي شاركت فيها (چارڤيس ودوبلار Dubelaar وچويس Joyce ، 1999) أن كبار السن كانوا في بعض مناهج التدريب التي تعتمد على العمل بمثابة معلمين ومرشدين ، وكانوا بمثابة "الجد" في الشركة الذي يساعد سائر العاملين ، بمن فيهم المديرين أنفسهم ، على حل مشكلات العمل بجانب المساعدة في حل المشكلات الشخصية أيضاً . وكان أحد أصحاب العمل لديه خطة يقوم بموجبها الأفراد الذين يريدون أن يصيروا مرشدين ومعلمين بتقديم بيان بالأسباب التي تدفعهم للقيام بهذا الدور وما الذي يستطيعون تقديمه للشركة ، وكان يتم عرض ذلك سراً على الموظفين الذين يريدون أن يكون لهم موجه أو معلم . وكان معظم المعلمين الموجهين من كبار السن ممن لديهم خبرة عملية وشخصية واسعة تفيد كل من المعلم والمتعلم . وكانوا راضين تماماً عن عملهم وكانوا يشعرون أنهم يستطيعون تقديم الكثير . والواقع أن المعلمين الموجهين يشعرون بقدر كبير من الرضا عندما يحرز تلاميذهم من العاملين نجاحاً ، بل وحتى حينما يتقدمون في العمل على المعلمين أنفسهم . ومن سوء الحظ أن عدداً قليلاً من الشركات تكتفي بالاعتماد على خبرة العاملين الكبار العملية الذين يديرون برامج التوجيه والإرشاد دون أن تقدم لهم تدريباً فعلياً .

وهؤلاء العاملون لديهم معرفة عملية اكتسبوها من خلال الخبرة وتجريب الصواب والخطأ ومن خلال التعلم الممتد لفترات طويلة . ويؤكد نييري Nyiri (1988 ، ص 20) أن الأفراد يصبحون خبراء ليس من خلال اكتساب المعارف من الكتب المرجعية ولكن من خلال الخبرة الأولية ، أو الخبرات الناجمة من المحاولة والخطأ ، وكسر القواعد واللوائح الخ . والخبراء في عالم العمل

يكونون بمثابة الحكماء الذين تعلموا من خبرتهم الشخصية على نحو خلاق وقادرين على العمل بشكل متكرر ، بطريقة تكاد تكون طقسية ، بسبب ما اكتسبوه من خبرة . كما أنهم يستطيعون القيام بدور المعلمين الناصحين للمعينين الجدد في حرفة أو مهنة ما . وهم لا يحاولون نقل معرفتهم النظرية التي اكتسبوها من الكتب ، حتى برغم أنهم ينقلونها بالفعل ، ولكنهم يحاولون مساعدة المعينين الجدد بالخبرة واستخدامهم خبراتهم الشخصية في توجيههم وإرشادهم . والحكيم هو الخبير بشئون الحياة ، والخبراء المهنيون هم المطلعون بشئون العالم . وكلاهما خبراء بالمعرفة العملية . وبرغم أهمية الكتب المرجعية وفصول الدراسة في التعليم ، إلا أن القائمين على العملية التعليمية بدأوا يعيدون اكتشاف المعرفة العملية وحكمة الممارس الخبير ، وأصبح المعلم كبير السن شخصاً له دور هام في إعداد المعينين الجدد لكي يمارسوا وظائفهم . وقد يكتشف المديرون أن ليس كل من هو متقدم في السن يكون عتيقاً مهملاً بالضرورة ، فحكمة الكبار العملية ستلعب من جديد دوراً هاماً في تعليم الكبار .

والمؤسسات التي طبقت برامج للتوجيه والإرشاد لا تركز بالضرورة على العمال كبار السن وقيامهم بدور المعلمين ، وإنما على العمال الأكبر سناً من المتدربين ، أو الذين يحتلون وظائف أعلى في الهيكل الإداري . وقد سجل ميجنسون وكلوتربك (1995 ، ص 135 - 139) السياسة التي تتبعها شركة سفينسكا نسلة Sevenska Nestle في جنوب السويد ، التي يعمل بها 2300 عامل ، والمعروفة باسم "أثناء استمرار السباق" "While the race is running" ، والتي تهدف إلى جعل موظفيها الذين بلغوا سن الخامسة والأربعين وأكثر يكبرون ككائنات بشرية ، ومنحهم فرصة للتوقف للحظات والتفكير والتأمل في أمور حياتهم الخاصة . وكان المشروع يهدف إلى تحفيز هؤلاء العاملين على الالتزام بالعمل ونفخ روح جديدة في نفوسهم وتوسيع نطاق قدراتهم .

واللافت للنظر أن هذا المنهج يختلف عن التدريب التقليدي من خلال العمل الذي يعرف الآن باسم التوجيه والإرشاد وكان المدربون الذين اختيروا لأداء المهمة وافدين من خارج الشركات وكانت أعمارهم تدور حول سن السبعين . وقد أدلى أحد المدربين بهذا التعليق نافذ البصيرة : "إننا ، نحن من تخطينا السبعين ، تركنا مهننا ورائنا ولسنا بحاجة لشحذ مهارتنا وقدراتنا ولدينا

الوقت لكي نلتزم تجاه المتعلمين ، ممن لديهم أيضاً خبرات واسعة ينقلوها إلينا . هذا فضلاً عن أننا لا ننافس أحد . فنحن نستطيع أن نظل على الحياد ونلتزم بالموضوعية دون أن نتأثر بالأحداث الطارئة أو تقلب المزاج" (ص 137) .

وهناك مناهج أخرى مماثلة يوظف فيها كبار السن عن قصد ليقوموا بدور المدربين لمساعدة شباب الموظفين . وقد أنشئت في ألمانيا منظمة "الكبار يساعدون الصغار" خصيصاً لهذا الهدف ثم حظيت بعد ذلك بدعم الحكومة الألمانية ، حيث يمكن استغلال مهارات المديرين في مساعدة الشباب الذين شرعوا لتوهم في العمل . ومن الواضح أن التدريب والتوجيه يحظى بالتشجيع في مجال التعليم ، ومن المثير أنه توجد مناهج تدريبية فيما بين الأجيال في المدارس حيث يعمل الكبار كمدربين متطوعين للأطفال . وقد اكتشفت المدارس استعداد الكبار التام للتطوع بوقتهم في العمل مع الأطفال ، وتم تطبيق عدد من هذه البرامج في المملكة المتحدة . ويقول وورسلي أن ذلك يتم بطريقة غير رسمية فيما يبدو . إذ تدعو المدارس الأجداد والسكان المحليين من كبار السن كي يتحدثوا إلى الأطفال عن التاريخ المحلي وسني حياتهم الأولى ، الخ .

ولكن قد يثور التساؤل التالي : ما الذي يدفع كبار السن إلى الرغبة في العمل كمدربين؟ يعرض اريكسون فكرة التوالد (1993 ، ص 258) ، التي تقوم على قدرة الكبار على توجيه ونصح الأجيال التالية . كما أن كل الناس بحاجة إلى احتياج الآخرين لهم – وهو أحد الموضوعات التي تناولها بومان (1992) بعد ذلك . وتبعاً لذلك فإن السياسة التي ينتهجها أي صاحب عمل لتقليص حجم العمالة وإحالة كبار السن إلى التقاعد المبكر دون تخطيط واع تنطوي على عدد من نقاط الضعف والمخاطر الجوهرية . فقد يتعرض مثل هذا المستخدم إلى :

- خسارة المعرفة والمهارات التي اكتسبها العمال خلال سني حياتهم .
- خسارة قدرات الأفراد ممن قد يتمتعون بخبرة عملية ولديهم أيضاً الرغبة الإنسانية الشخصية في نقل خبراتهم ومهاراتهم إلى الآخرين .
- توجيه رسالة إلى كبار السن بعدم الحاجة إليهم .

ومن الواضح أن خسارة الشركة لمثل تلك الخبرات قد يكون بمثابة كسب مدني للمجتمع ، لأن

كثيرين ممن يتقاعدون يشاركون في العمل التطوعي .

العمل التطوعي

لقد أصبح العمل التطوعي من الأمور الهامة في هذا المجتمع الجديد ، مما قد يعد مؤشراً للأساس الذي يمكن أن يتم على أساسه إعادة بناء أي مجتمع مدني . ومن الطبيعي أن تهتم الحكومة بتشجيع كبار السن على التطوع للقيام بأعمال مفيدة لأن ذلك يمثل نشاطاً رخيصاً وذي قيمة في الوقت نفسه . والكثير من الوظائف التي يؤديها المتطوعون لا تتطلب جهد كبير ، بل إنه قد يكون بسيطاً للغاية ، مما يعني أن قدرات الكبار وإمكاناتهم لن تستغل بالكامل . ويستخدم فرانسيس كارو Francis Caro ، وهو باحث أمريكي متخصص في علوم الشيخوخة ، مصطلح "العمل التطوعي الهام" للإشارة إلى فكرة ضرورة تشجيع الكبار على القيام بأعمال تتطلب بذل الوقت والجهد والطاقة . ومع ذلك لا تؤيد الاتحادات التجارية دائماً العمل التطوعي لأنها تعتبره شكلاً رخيصاً من أشكال العمل يؤدي إلى بطالة الشباب . وبرغم أن ذلك قد يكون صحيحاً أحياناً ، إلا أن هناك أمثلة لا تستطيع فيها المنظمات غير الحكومية عملها بدون العمل التطوعي . ويرى آخرون أن العمل التطوعي يمكن الحكومة بالفعل من خفض الإنفاق على الرفاهية الاجتماعية والقطاعات المدنية من المجتمع ، وبرغم أن ذلك قد يصدق أحياناً إلا أنه يمثل شيئاً يعتبره كثيرون مجدياً للغاية بل ومجزياً .

ويزعم جاسكين Gaskin وسميث Smith (1995 ، ص 29) ، على سبيل المثال ، أن 25 بالمائة من الأفراد الذين تتراوح أعمارهم بين 55 إلى 65 سنة وثلاثين بالمائة ممن تزيد أعمارهم على الخامسة والستين يشاركون في أعمال تطوعية في المملكة المتحدة . وقد يعكس ارتفاع نسبة أصحاب الفئة العمرية الأعلى حاجة من تخطوا الخامسة والستين إلى مواصلة النشاط الاجتماعي المفيد . وسواء أكانت هذه الإحصائيات تشير إلى ظهور مجتمع مدني جديد ، كما توحي بذلك ، أم لا ، فإن هذه النقطة قد تثير جدلاً كبيراً . والشئ المؤكد هو أن الكثير من الهيئات غير الحكومية ما كانت لتوجد بدون المتطوعين مما يوحي على الأقل بأنها تدعم عنصراً رئيسياً في المجتمع المدني . وتدعم بلدان كثيرة القطاع التطوعي باعتباره جزءاً حيوياً من المجتمع المدني ، وبدأ البعض في إدراك المكانة

الهامة التي يتمتع بها كبار السن في هذا المجتمع . وعلى أية حال هناك فرص متاحة أمام كبار السن للعمل التطوعي في الخارج . والواقع أن العمل التطوعي يحقق لكبار السن فوائد هامة :

تتمثل أهم فوائد العمل التطوعي في أن الناس يستمتعون بالعمل الذي يقومون به . فقد قال نصف المتطوعين (الذين شاركوا في دراسة مركز المتطوعين) أن هذه الفائدة هامة للغاية . ويليها في الأهمية التعرف على الناس وتكوين صداقات والشعور بالرضا الناتج عن ذلك كله ، وفقاً لرأي ثلث المتطوعين . كما قالوا أيضاً أن العمل التطوعي يساعدهم على الحفاظ على نشاطهم وصحتهم في حالة جيدة (29 بالمائة) وأنه يوسع خبرتهم بالحياة (24 بالمائة) . وأشار خمس المتطوعين إلى فوائد أخرى . تتمثل في أنها تكون بمثابة فرصة لاكتساب مهارات جديدة والتمتع بمكانة ووضع مميز في المجتمع ، والتمسك أو الدفاع عن مبادئهم الدينية أو السياسية أو الأدبية وإتاحة الفرصة لأداء أشياء يجيدون فعلها . وكان 2 بالمائة فقط يرون أن أياً من هذه الفوائد لا تمثل أهمية بالنسبة لهم . (جاسكين وسميث ، 1995 ، ص 49) .

وأشارت دراسة مركز المتطوعين التي شملت ثمان دول ، إلى أن حوالي 30 بالمائة من المتطوعين تلقوا بعض التدريب وأن معظم المشاركين كانوا يشعرون بالرضا عن التدريب الذي تلقوه . وتوجد فرص للمشاركة في العديد من المنظمات الاجتماعية بل وتوجد أيضاً فرصة للعمل في الخارج . وتوجد منظمة واحدة في المملكة المتحدة على سبيل المثال ، هي المنظمة البريطانية للخدمات التنفيذية في الخارج ، يدرج فيها المتقاعدون ، من مختلف التخصصات والخبرات ، ضمن هيئة الخبراء والمستشارين .. وقد يطلب منهم آنذاك القيام بمهام قصيرة في الدول الأفريقية أو بلدان أوروبا الشرقية الفقيرة للعمل مع الهيئات التي لا تستطيع تحمل تكلفة تعيين خبراء ومستشارين .

كما تتزايد عملية توظيف المتطوعين كبار السن في المدارس . وربما يتخذ ذلك طابعاً رسمياً في الولايات المتحدة أكثر منه في المملكة المتحدة . ويقول ستروم وستروم (Strom and Strom) (1995، ص 322 - 333) إنه يتعين على المدرسين أن يحددوا مهام معينة يقوم بها الأجداد وأن يحددوا لهم استمارة بالعمل التطوعي بحيث تتضمن مهام محددة يقوم بها المتطوعون . ويقولون أيضاً إنه

يتعين علـى الأجداد أن يحددوا مـجالات اهتـماماتهـم في استمـارة البيـانات وإنه يجب مراجـعة سيـرتهم قبل الموافقة علـى قبوله . كمـا يؤكدان أنه برغم أن الأجداد يقـدمون الكثير من جـهدهم للمدارس ، إلا أنهم يستفيدون هم أيضاً من ذلك : "فالعمل التطوعي يتيح لهم مساعدة الآخرين ، مما يمنحهم الإحساس بأنهم مـازالوا منتجين ولهم فائدة في المجتمع . كما أن التـحدث مع التلاميذ يزودهم بأفكار جديدة ويشـجعهم على التـفاؤل ويقلل من إحسـاسهم بالوحدة . والحافـز العقلي للمناخ الأكاديمي يعمل على تنشيط ذاكرتهم (ستروم وستروم ، 1995 ، ص 329) .

ومن ثم يتبين لنـا أن العمل التطوعي يوسع نطاق الخـبرات الحيـاتية ، ومن ثم تتاح فـرص جديدة للتعلم من مجرد القيام بدور جديد بعد التقـاعد كما تتاح أيضاً فرصة التدريب على تأدية هذا الدور . وثمة دور آخر متخصص يتعلم كبار السن القيام به ، بطريقة تطوعية غالباً ، ألا وهو دور الباحث .

عمل الكبار كباحثين

لقد تلاشت تدريجـياً صورة البـحث باعتباره عـملاً علمـياً وبعيد تمامـاً عن الحياة اليومـية وأن الباحث يحلق في سماوات عالية رفيـعة . فالبحث ليس سوى شكل آخر من أشكال التعلم . ومن الطقـوس الخفـية التي كـانت شـائعة عن البـحث أنه ينبـغي أن يتم باسـتخـدام الأسلوب العلمي والكمي ، وأن ينطوي على عينات ، الخ ، ولكن عمومية هذا المنهج أضحت موضع تساؤل وشك في الوقت الراهن . والواقع أن صحة ما يطلق عليه الطريقة العلمـية أصبحت هي ذاتها محل جدل ونقاش بعد أن أصبحت قيم الحداثة نفسها مـحل شك وتساؤل أيضاً . وظهر مفهوم جديد للبحث مثل البحث العملي (ارجيريس Argyris وبوتنام Putnam وسميث ، 1985) ، والتساؤل في الفلسـفة الإنسانية (ريسون Reason وروان Rowan ، 1981) والبحث المهني (چارڤيس ، 1999) . كما أدى الاعتراف بأن البحث يحظى بالمصـداقية والثقة إذا تم على نطاق صغير وعلى مسـتو محلي ومجزأ وحتـى حينمـا تكون له نتائج عـملية على تغـييـر طبيـعة البـحث ذاته . وتبعـاً لذلك يمكن أن نرى بوضوح أن إدراك توف Tough (1972) لمشروعات تعليم الكبار – وهي المشـروعات التي تستغرق سبع ساعات على الأقل – يعترف بأن الكبار على الأقل ، بل وحتى المتقدمين في العمر يستطيعون

القيام بشكل من أشكال التعلم التي يمكن أن تتخذ شكل البحث .

ولا يعني ذلك أن أي تعلم عرضي يتم كيفما اتفق يمكن أن يسمى بحثاً ، برغم أن هذا المصطلح يستخدم أحياناً بشكل غير دقيق ، ولكنه يعني أن اكتشاف التعلم المحدد والمنظم يعد أحد التعريفات المحتملة لمفهوم البحث . فالبحث هو التحقيق المنظم لجمع البيانات وتفسيرها . وهو بمعنى آخر منهج محدد للتعلم ويشابه تعريف توف لمشروعات تعليم الكبار . ويمكن تدريب الكبار على القيام بمثل هذه المشروعات .

ويصف براجر Prager (1995) الذي يعمل في مدرسة بوب شابل للعمل الاجتماعي Bob Sha-pell في تل أبيب ، كيف تم تدريب أحد عشر متطوعاً ، متوسط أعمارهم حوالي الثالثة والسبعين، على تقنيات المقابلات بهدف البحث لكي يشاركوا في دراسة استطلاعية عن كبار السن ضعاف البنية الذين يعيشون في تل أبيب . وقد أشار براجر (1995 ، ص 216) إلى ما يلي : "برغم أن كبار السن الذين أجروا المقابلة ربما كان لديهم الوقت الكافي لتسجيل انطباعاتهم ورؤاهم أكثر من نظرائهم من الشباب ، إلا أنني تأثرت أيما تأثر بتركيز وجودة تعليقاتهم ، التي عبرت عن دقة حدسهم وفهمهم المتعمق لمواقف المشاركين في الاستقصاء" .

ومن ثم يتبين لنا بجلاء من هذا السياق أن كبار السن أثبتوا أنهم باحثون بعيدو النظر ويتمتعون ببصيرة نافذة . ويتم تنفيذ برنامج في الولايات المتحدة ففي جامعة ماساتشوتس بولاية بوسطن ، بدأت كلية الخدمة العامة برنامج شهادة توفير القوى العاملة في علم الشيخوخة والذي أسفر عن ظهور نموذجين لكبار السن ممن عملوا كباحثين (باس Bass وكارو Caro ، 1995) . وفي النموذج الأول شارك الكبار في بحث دراسة عملية أجري ضمن برنامج الشهادة نفسها . وتعلم الطلاب منهج طريقة البحث الاجتماعي ثم شاركوا بعد ذلك في مشروع بحثي فعلي يرتبط بكبار السن . وفي النموذج الثاني ، أصبح خريجو الفصل الدراسي مسئولين مسئولية دائمة عن مشروع يستغرق عام كامل أجراه المعهد في إطار برنامج السياسية الاجتماعية الخاصة بالشيخوخة . وقد خلص باس وكارو (1995 ، ص 475) إلى النتائج التالية :

ـ أن كبار السن يساعدون الباحث بالفعل على فهم مجال البحث فهماً كاملاً لأنهم قادرون على الإسهام بخبراتهم .

ــ أن كبار السن بعملهم كباحثين يستطيعون غالباً الحصول على معلومات أكثر ثراء من المشاركين الكبار حينما يطرحون عليهم أسئلة مفتوحة .

ــ أن كبار السن يكونون آراء عليمة متعمقة عن الأمور الخاصة بالسياسة .

ــ أن مؤسسات الدراسات البحثية قامت بتوظيف كثيرين من الطلبة الكبار عقب انتهائهم من الدورة الدراسية .

ويرى كارو (1999) أن فكرة تعليم الكبار مناهج البحث الاجتماعي التطبيقي ، والتي تزودهم بمعارف مفيدة ، ثم اشتراكهم في مشروعات تخدم المجتمع ، تعد بمثابة إعداد مواطنين نشطين مستقلين ذاتياً للعمل في المؤسسات البحثية . وأشار إلى عدد من المشروعات التي تمت في بوسطن، والتي يرتبط كثير منها بتقدم عمر العاملين في المؤسسات وهو الأمر الكامن في المجتمع .

وعلى غرار ذلك أشار جلانز Glanz ونيكروج Neikrug (بحث غير منشور) إلى برنامج نفذ في جامعة بار إلان Ber-Ilan تضمن منهجاً دراسياً جديداً بعنوان "تدريب كبار السن على العمل كباحثين في دراسات التقدم في العمر" . وقد التحق بهذا المنهج الدراسي مائة شخص وتم نشر عدد من التقارير البحثية في تل أبيب . وخلص المؤلفان إلى أنه : "تبين بالدليل العملي حقيقة أن كبار السن يتميزون بالقدرة والكفاءة اللازمة لإجراء الأبحاث في مؤسساتهم الاجتماعية والأبحاث الخاصة بنظرائهم من الكبار وأن عملهم البحثي يتسم برؤية ثاقبة لا تتوافر أحياناً في الأعمال البحثية التي يقوم بها الباحثين الشباب" . (ص 3) .

وفي المملكة المتحدة يوجد لدى الجامعة المفتوحة مجموعة خاصة من الطلاب الكبار الذين يعملون كباحثين – تعترف بهم الجامعة كمجموعة بحثية – قامت بتنفيذ عدد من المشروعات الأوروبية ، مثل البحث في الفرص التدريبية الخاصة بكبار السن العاملين في المجالات التطوعية والتوظيف (كلينيل Clenell 1995) . ويلاحظ أن كثيرين من كبار السن ممن يدرسون في الجامعة المفتوحة يشاركون أيضاً في العديد من النشاطات المتنوعة الأخرى ، تلقوا تدريباً في بعض منها ، كما أشرنا آنفاً . وبالإضافة إلى ذلك بدأت جمعية ما قبل التقاعد سلسلة من الحلقات الدراسية لتدريب الكبار على إجراء الأبحاث وتم تحديث ذلك في حلقة دراسية نظمتها جامعة أولم Ulm

في ألمانيا في عام 1995 . وقام بتنظيم وتنفيذ هذه الحلقات الدراسية المؤلفان ، ديفيز Davies وجيمس James ، وقد حضرها عدد غفير من الدارسين ، مما يشير إلى اهتمام كبار السن المتزايد بإجراء الأبحاث التي تعنى بشئونهم .

وفي البحث الخاص بكبار السن الذي أشير إليه آنفاً ، كان بعض الكبار ممن تم الالتقاء بهم من المتطوعين العاملين في جامعة المرحلة الثالثة المحلية . وتبين أنه من السهل أن يتحدث كبار السن مع باحثين مدربين من الكبار بشأن ما يقومون به مقارنة بالحديث مع باحثين من الشباب . واللافت للنظر أن جميع المتطوعين الثلاثة الذين عملوا كباحثين مساعدين في هذا المشروع كانوا من المحاورين ذوي الخبرة ، بل إن أحدهم كان يعمل مدرباً ، ومن ثم لم يتطلب قيامهم بالبحث تدريباً مكثفاً . والواقع أن جامعة الفئة العمرية الثالثة تقوم في الوقت الراهن بحملات لجمع الأموال للقيام ببعض المشروعات البحثية بنفسها .

ويقوم بعض الباحثين من كبار السن بإجراء مشروعات للحصول على جوائز وذلك بهدف تحقيق وإرضاء الذات . وقد حدد جون كننجهام John Cunningham ، على سبيل المثال ، الفرص المتاحة ومداها في خمسين بيتاً من بيوت الرعاية في هرتفوردشاير Hertfordshire . وتبين له كيف أن البيوت ذات الإدارة الجيدة والنشاطات المتعددة تولد شعوراً بالثقة بين المقيمين فيها ، وكيف أنه ينبغي ترتيب هذه النشاطات بما يتناسب وحاجات كل بيت وكيف إنه من المهم إشباع الحاجات الجسدية والعقلية والروحية لكل نزيل (تقرير المؤتمر - مواصلة التعلم ، 1999 ، ص 5) .

وهكذا يتبين لنا وجود أدلة دامغة على أن كبار السن يستطيعون دراسة طرق البحث وتنفيذ المشروعات البحثية الخاصة بالتقدم في العمر في العديد من الدول المختلفة . وتشير معظم هذه الأدلة إلى مشروعات ذات طابع عملي قد تعتبرها جامعات كثيرة ذات مستو منخفض ولكنها تشير مع ذلك إلى وجود اتجاه آخر وإلى دور جديد يرتبط بقدرة الكبار على التعلم . وربما لا يكون كبار السن قد تعمقوا كثيراً في المستويات العليا من البحث الأكاديمي ، ولكن ليس ثمة ما يمنع من حدوث ذلك مع قيام الأكاديميين منهم بمواصلة مشروعاتهم البحثية بعد التقاعد وطلب المساعدة من بعض المتطوعين .

كذلك يمكن أن يصبح كبار السن طلبة باحثين . فقد جرت العادة أن يقوم الطلبة من الشباب بإجراء الأبحاث الجامعية للحصول على درجات عليا حينما يبدأون وظائفهم الأكاديمية . ويبدأ العمل في المجال الأكاديمي بالتسجيل لدراسة درجة الدكتوراه ، ثم العمل كمساعد باحث ، ثم العمل في النهاية كمحاضر . ويعد العمل كباحث بعقد محدد المدة من الوظائف الجامعية الأخرى غير الثابتة ، حيث ينتقل الباحث من مشروع لآخر مع زيادة البحث في كل حالة . وعلى أية حال ، ومع تطور عملية التعلم والمراحل العمرية انفتح طريق جديد للبحث الأكاديمي في الجامعات الأمريكية والبريطانية . ففي المملكة المتحدة يستلزم العمل في وظيفة جامعية الدراسة لمدة ثلاث سنوات متصلة طوال الوقت للحصول على درجة البكالوريوس ، وقد يستمر بعض الطلاب في الدراسة لمدة عام رابع للحصول على درجة الماجستير التعليمية . وفي الوقت نفسه توجد درجتان بحثيتان تمنحهما الجامعات البريطانية – درجة الماجستير البحثية ودرجة الدكتوراه البحثية . ويفعل ذلك عادة الطلبة الذين أكملوا إما درجة البكالوريوس أو درجة الماجستير التعليمية والذين حصلوا على تقديرات مرتفعة . ومع ذلك فقد تم في الآونة الأخيرة تدريس منهج الماجستير التعليمية دون اشتراط تفرغ الطلبة طوال الوقت (بل وكذلك الحصول على هذه الدرجة من خلال الدراسة عن بعد) ، ومن ثم أصبحت مدة السنة الإضافية التي تضاف بعد الحصول على درجة البكالوريوس تستغرق سنتين من الدراسة لبعض الوقت للحصول على درجة الماجستير التعليمية . وعادة ما تتضمن مشروعاً بحثياً صغيراً كجزء من المنهج الدراسي . وتتزايد باطراد أعداد الطلبة المهنيين من جميع الأعمار الذين يحصلون على هذه الدرجة من خلال الدراسة لبعض الوقت وذلك كجزء من تعليمهم المهني المستمر .

والأمر الآخر المبتكر اللافت للنظر أن الدرجات البحثية أصبحت درجات تمنح من خلال الدراسة لبعض الوقت مما يمكن المهنيين من القيام بها . وفي بعض الحالات يتم الحصول على هذه الدرجات التي لا تشترط التفرغ بالتعاون مع المستخدم الذي يعمل الباحث لديه ، إذ أن أحد الموظفين ربما يعمل تحت إمرة مدير – مؤهل تأهيلاً أكاديمياً عالياً – يشارك أيضاً في الإشراف على بحثه بالاشتراك مع مشرف أكاديمي آخر من الجامعة .

وجدير بالذكر أن معظم هؤلاء الطلبة الباحثين غير المتفرغين ليسوا في بداية حياتهم المهنية ، إذ أن كثيرين منهم وصلوا إلى منتصف حياتهم المهنية وبعضهم الآخر وصل إلى درجة أبعد من ذلك. والواقع أن بعض هؤلاء الطلبة الباحثين غير المتفرغين يصلون إلى نهاية حياتهم المهنية ويتقاعد بعضهم عن العمل قبل الانتهاء من بحثه . وقد كان لي شرف ، من خلال خبرتي الشخصية ، الإشراف على طلبة باحثين من مجالات تعليم الكبار ، في علوم التمريض وتعليم القابلات والعلاج الطبيعي وتطوير الموارد البشرية ، وحصولهم على درجاتهم البحثية بعد أن وصلوا إلى نهاية السلم الوظيفي ، أو حتى بعد ذلك . وكان كثيرون من هؤلاء الطلبة أعضاء مبرزين في مهنهم ، وحصل بعضهم على جوائز قومية ودولية شرفية لما قدموه من خدمات في مجالات تخصصاتهم ، بالإضافة إلى إدراج أسمائهم ضمن قوائم المكرمين . وكانوا جميعاً من كبار السن حينما شرعوا في إجراء أبحاثهم ، إذ كانت أعمارهم تزيد على الخامسة والخمسين ، وكان بعضهم يقارب السبعين . وقام كثيرون منهم بنشر أبحاثهم كجزء من حرفة التقاعد .

ومن الواضح أن من يقومون بهذه الأبحاث يكونون في قمة الدرجات الوظيفية التي يشغلونها وليس العكس . وتكون لديهم القدرة على جمع شتات خبراتهم ، والقيام بمشروعات بحثية لا يستطيع شباب الباحثين القيام بها بل والوصول إلى بيانات يصعب ، بل حتى يستحيل على الشباب الوصول إليها . وقد أخبرني أكثر من واحد منهم أنهم كانوا يعتبرون ذلك أحد الوسائل التي تسهم في تطوير مهنتهم مما يساعدهم في الوقت نفسه على أن يصبح لهم هدف يصلون إليه عند التقاعد مع استمرار الحفاظ على الرغبة في العمل . ومن الجلي أن وظائف القيام ببحث عند وصول المرء إلى نهاية عمره الوظيفي ، أو حتى بعد اكتماله ، يستلزم الكثير من التحقيق والجهد ولكني أرى أن ذلك يكون بمثابة هدف يسعى إلى تحقيقه من وصلوا إلى أعلى درجات السلم الوظيفي مما يولد لديهم الإحساس بالقدرة على الإنجاز في أعلى المستويات الأكاديمية بالإضافة إلى الفوائد التي تعود عليهم مهنياً . فالعمل بالنسبة لهم ، كذا بالنسبة لكثيرين آخرين ، ليس مجرد وسيلة لتحقيق غاية ، كما يؤكد بعض الاقتصاديين والسياسيين . إذ أن له أهمية أعمق من ذلك كثيراً ، بل هو نداء باطني بالمعنى الديني الأوسع لهذا المصطلح ، ويتطلب ذلك المزيد من البحث .

ومع تغير طبيعة الطلبة الذين يعدون أبحاث الدكتوراه ، كان لابد أن تتأثر طبيعة الإشراف البحثي بذلك . فالمشرف يكون أولاً خبيراً في طريقة البحث العلمي ، ولكنه لا يكون بالضرورة خبيراً في موضوع البحث ذاته ! والطالب الباحث يكون هو الخبير في موضوع البحث ، ومن ثم يحتاج البحث - كما التدريس - إلى أن يصبح المرء ذو توجه دراسي وعدم اعتبار المشرف ينبوع الحكمة العليم بكل نواحي الموضوع الذي يتم بحثه . ويأتي في المرتبة الثانية أن الخبرة العملية التي يتمتع بها الكبار في مجال تخصصهم يمكن أن تعوض عدم حصولهم على درجات مرتفعة في امتحانات البكالوريوس ، لأنهم واصلوا التعلم طوال حياتهم المهنية . وينبغي أن تصبح الجامعات أكثر مرونة في تحديد المؤهلات المطلوبة للحصول على درجات بحثية لا تستلزم التفرغ للدراسة . ثالثاً ، لا ينبغي اعتبار درجة الدكتوراه في الوقت الراهن نقطة انطلاق للعمل الأكاديمي . ففي هذا المجتمع الذي يعتمد على المعرفة ، نجد أن هناك أعداداً مطردة من المهنيين ممن يستخدمون المعرفة طوال الوقت وبعضهم يريد استخدام معرفتهم في إجراء بحث عالي المستوى في المراحل الأخيرة من حياتهم المهنية . وأخيراً فإن الحصول على درجة الدكتوراه بعد التقاعد ، التي لا تكاد تذكر ، قد يكون هواية جد مثيرة .

الخلاصة

هناك إذن وسائل متنوعة يستطيع الكبار من خلالها مواصلة العمل ومواصلة التعلم أثناء سني حياتهم الوظيفية الأخيرة بل وكذلك بعد التقاعد . ولا توجد حتى الآن فرص لتوظيفهم بأجر ومن ثم يتم إهدار أحد الموارد القومية ولسوف يستمر إهدارها مع تفشي ظاهرة الشيخوخة في أماكن العمل . ومن الصعب تجريم الشيخوخة ، ولكن من السهل ضمان وجود سياسات لتكافؤ الفرص في العمل ، مما يؤدي على الأقل إلى زيادة المساواة.

وحتى مع ذلك لا يكون العمل دائماً محفزاً ومثيراً ، مما يدفع كثيرين إلى الرغبة في الفرار منه . ويرجع السبب وراء رغبتهم تلك في أحيان كثيرة في واقع الأمر إلى سوء الإدارة وسوء تصميم العمل الخ . ولكن توجد ، وربما تظل موجودة دائماً ، بعض الوظائف التافهة التي لا تنطوي على

أي حافز . وقد يجد من يشغلون هذه الوظائف أن عملهم ليس له أية قيمة ، حسبما تبين من أحد الأبحاث التي أجريت حول العمل في خطوط إنتاج أحد المصانع . وقد يؤدي العمل إلى تدمير إنسانيتنا وصرفنا عنها ، ولكننا جميعاً نواصل التعلم خلال حياتنا اليومية ونستمر في تكديس الخبرات والمعرفة التي نضيفها إلى خبراتنا الحياتية السابقة - وهذا هو الهدف من التعلم . ولكنه يهدف أيضاً إلى اكتساب الحكمة .

8

تعلم الحكمة ومعنى الحياة

سنتناول في الفصلين التاليين ثلاث أفكار متداخلة – معنى الحياة والحكمة والجوانب الدينية الروحية . وكل مصطلح من هذه المصطلحات له مدلول ديني ، كما سنوضح فيما يلي ، ويتداخل كل منها مع الآخر لدرجة أن أي فصل بينها لن يكون له سوى غرض وحيد هو كشف كنه الأشياء. فمعنى الحياة يشير هنا إلى الإجابة على الأسئلة الوجودية المتعلقة بوضع الإنسان ومن ثم فهو مصطلح غيبي أو فلسفتي أو لاهوتي . وترتبط الحكمة بفهم أمور الحياة اليومية ، برغم أنها تعتبر أحياناً مصطلحاً دينياً ، لأن هذا المفهوم يرد عادة في الأنجيل (يونج ، 1999) . أما الجانب الديني ، الذي ينتناوله في الفصل التالي ، فيشير إلى الجانب غير المادي بالتحديد من الإنسان وكل ما هو وراء الإدراك .

تعريف معنى الحياة

لقد كانت معرفة معنى الحياة المشكلة الأساسية في سعي الإنسان على الأرض . وهي تتأرجح حول أطراف نظرية التعلم دون أن تدرج بالكامل في أعطافها . وقد اهتم بعض الباحثين بهذا

الموضوع . إذ يعرف ميزيرو Mezirow (1988 ، ص 233) على سبيل المثال ، معنى الحياة ، برطانة بأنه "عملية تفسير أو تأويل ترجمة جديدة أو منقحة لمعنى الخبرة التي يكتسبها المرء ليهتدي بها عند اتخاذ قرار أو الإقدام على فعل" (انظر أيضاً ميزيرو ، 1991 ، ص 12 - 13) . وبالمثل يقول دالجرين Dahlgren (1984 ، ص 23 - 24) "التعلم هو النضال من أجل معرفة معنى الحياة ، وتعلم شئ يعني استيعاب معناه" . ويبدو أن دالجرين يقصد أن الخبرة لها معنى ، بينما يقول ميزيرو إننا نضفي على الخبرة معنى – وهو الموقف الذي سنتبناه في هذا الكتاب .

لقد تناولنا من قبل فكرة التعلم باعتبارها عملية اكتساب خبرة في المواقف التي نجد أنفسنا فيها ونتوصل من خلالها إلى نتائج معينة ، ولن نناقش ذلك هنا مرة أخرى . وعلى أية حال فإن مشكلة المعنى لم تدرس دراسة وافية في الفصول السابقة ومن ثم يتعين علينا أن نستعرض بإيجاز هذا المصطلح ، ثم نربطه بالفهم والحقيقة . ويمكن الاطلاع على مناقشات مسهبة حول هذا الموضوع في كتابات چارڤيس (1992) . فما هو المقصود إذن بمعنى الحياة؟ هذا المصطلح له تعريفات عديدة بما فيها معناه الغيبي ومعناه الثقافي الاجتماعي وقد يستخدم كاسم وحينما يستخدم كفعل فإنه يعني فهم الأفراد أو قصدهم .

المعنى الغيبي

لقد ظل السعي من أجل فهم سر الوجود الإنساني يلازمنا منذ بدء التاريخ المسجل وهو جزء من وضعنا الاجتماعي الذي نعيشه جميعاً . وقد لخص فروم ذلك ببراعة بقوله :

> *يستطيع الإنسان التفاعل مع المتناقضات التاريخية من خلال إلغائها بتصرفاته الشخصية ، ولكنه لا يستطيع إلغاء الانقسامات الوجودية ، برغم أنه يستطيع التفاعل معها بوسائل عديدة . إذ يستطيع تهدئة عقله وفكره من خلال تبني أيديولوجيات متناغمة ومتوافقة . ويستطيع الهرب من قلقه ومخاوفه الداخلية من خلال الانغماس الدائم في العمل أو في الملذات . ويستطيع تقييد حريته وتحويل نفسه إلى أداة من أدوات القوة الخارجة عن إرادته ، ودمج ذاته فيها . ولكنه يظل ساخطاً وقلقاً ومتبرماً . ولا يوجد سوى حل واحد لمشكلته تلك : أن يواجه الحقيقة ويعترف*

> *بوحدته وتفرده في عالم لا يأبه بمصيره ، وأن يعترف بأنه لا توجد قوة تفوقه تستطيع حل مشكلته. ويتعين على الإنسان أن يتحمل مسئولية نفسه وحقيقة أنه لن يستطيع أن يضفي معنى على حياته إلا من خلال استغلال قوته الخاصة ولكن المعنى لا يعني اليقين . إذ أن الشك هو الشرط الأساسي الذي يدفع الإنسان لكشف قواه . وإذا واجه الحقيقة بلا ألم ورعب ، سنكتشف أن الحياة لا معنى لها سوى أن الإنسان يمنح حياته من خلال الكشف عن قواه الكامنة ، والعيش عيشة منتجة مثمرة ، وأن اليقظة والنشاط والجهد الدائم هي التي تمنعنا من السقوط في شرك المهمة الواحدة التي نهتم لها – ألا وهي تطوير قوانا داخل الحدود التي تحددها لنا قوانين الوجود . ولن يتوقف الإنسان أبداً عن الإحساس بالحيرة والتعجب وطرح أسئلة جديدة . ولن يتمكن من النجاح في إنجاز هذه المهمة إلا إذا أدرك وضعه الإنساني والانقسامات المتأصلة في وجوده وقدرته على الكشف عن قواه : أي أن يصير نفسه ويعمل من أجل ذاته وأن يحقق السعادة من خلال التعرف التام على قدراته الكامنة في ذاته والمتمثلة في العقل والحب والعمل المثمر .*

ولن يقبل الجميع هذا الموقف لأن بعض المبادئ والمعتقدات تقرر أن هناك معنى للوجود والإلهام (هانفليج Hanfling (1987a & 1987b) ، وأن ذلك يحدث من خلال الوحي والإلهام . وهذا السعي الذي لا ينتهي من أجل التوصل إلى معنى وفهم الوجود أمر يدركه الجميع ، وقد يصبح أكثر أهمية بالنسبة للبعض منا حينما نتقدم في العمر .

المعنى الاجتماعي الثقافي : تندمج في بعض الأحيان نظم الإيمان الخاصة بالوجود الإنساني في ثقافتنا ونعتنق هذه المبادئ والمعتقدات منذ طفولتنا المبكرة . وقد كتب لوكمان ، على سبيل المثال ، عن عالم المعنى الذي يولد فيه الأفراد ويعتنقون مبادئه من خلال عملية التطبع الاجتماعي . ويؤكد (1967 ، ص 44) على الصلة بين النواحي الغيبية والأمور المبهمة ويعتبرها نظام كلي : "العوامل الرمزية تكون نظم ذات معنى موضوعي ترجع خبرات الحياة اليومية إلي طبقة مبهمة غامضة من طبقات الواقع . والنظم الأخرى للمعنى لا تتخطى حدود عالم الحياة اليومية ، بمعنى أنها لا تحمل إشارة مبهمة غامضة" . وهذه النظم من نظم المعنى تعكس الثقافات الفرعية التي ولدنا في كنفها ونتعلمها ونتذكرها بطريقة غير انعكاسية . وهذه الخبرات المبكرة هي التي تولد الذات الواعية ، مما

يساعدنا في إيجاد مكاننا في بنية اجتماعية وموقف اجتماعي محدد .

المعنى كاسم : برغم أننا نتحدث عن نظم المعنى ، فإننا نستطيع استخدام المصطلح بطريقة أكثر تحديداً : فالكلمات لها معنى ، والمواقف أيضاً لها معنى ، والخبرات لها معنى الخ . ولكن الكلمات في حد ذاتها ليس لها معنى ، وكذلك الحال بالنسبة للمواقف . واللغة ليست سوى نظام من الرموز التحكمية . ولا يوجد شئ له معنى حقيقي ، فالأشياء لا يصير لها معنى إلا في مرحلة لاحقة من الحياة لأن الأفراد يكبرون وتصبح عوالم المعنى أمراً مسلماً به بالنسبة لهم .

وتتشكل نظم المعنى من خلال المجتمع ، ولكنها تكون أيضاً مرتبطة بموقف محدد . فالأفراد لهم عوالمهم الاجتماعية والفردية الخاصة بالمعاني ، وتكون هذه العوالم متضمنة في سيرتهم الشخصية . ومن ثم قد يفسر الناس الموقف الواحد تفسيرات مختلفة ، وهذه التفسيرات تفصح عن شئ ما عن هؤلاء الأفراد وعن موقفهم الاجتماعي . والواقع أن أعمال برنستاين (1971)هي التي أشارت إلى أن الجماعات الاجتماعية المختلفة قد تستخدم اللغة بطريقة مختلفة . ومن الأمثلة البسيطة على ذلك أن كلمة مصعد elevator في اللغة الإنجليزية الأمريكية تعني نفس المعنى الذي تحمله كلمة مصعد lift في الإنجليزية البريطانية . وكلمة elevator في الإنجليزية البريطانية تعني رافعة ميكانيكية . وفهم كيفية استخدام الآخرين للغة والمعنى الذي يحاولون نقله يكون جزءاً من التدريب التأويلي . ويكون تحقيق التفاهم نتيجة لعملية التعلم . وهذا التفاهم يمكن الناس من وضع معانيهم الخاصة لأية كلمة وأي موقف الخ . ومن ثم يكون المعنى نتيجة للتعلم وينبغي ربطه ربطاً إدراكياً بالمعرفة . فتفرد الناس ينعكس في المعاني المختلفة التي يربطوها بالأشياء والأحداث الخ ، لأن الفهم يكون بمثابة كائن .

المعنى كفعل : حينما يقول الناس يقصدون شيئاً ما فإنهم يحاولون نقل فكرة أو التعبير عن رأي لآخرين . وفي هذه الحالة توجد ذاتية المعنى في الفعل "يعني" . والاتصال بالآخرين يعني تبادل واقتسام الأفكار والآراء والاتجاهات مع الآخرين . وحتى حينما تستخدم هذه الكلمة بمعنى "كانوا يعتزمون إضافتها ولكنهم نسوا" فإن المعنى الذي قصده المتحدث هو جعل الآخرين يفهمون الخبرة . وهكذا يتبين لنا أن المعنى مفهوم معقد ، ومن الصعب وضع تعريف واحد له . فهو ينطوي

على عناصر للفهم والتفسير - وهما من أشكال وعناصر العملية التعليمية . وعلى أية حال كان المعنى في البداية يشير إلى تفسير الخبرة الإنسانية ، وسوف نعالج هذا الموضوع هنا من هذا المنطلق. يقول لوكمان (1967 ، ص 50) أن الطفل يصير "ذاتاً" من خلال تكوين "عالم معنوي وموضوعي من المعاني مع الآخرين" . وبمجرد تشكيل هذا العالم من المعاني تظهر تساؤلات كثيرة ذات معنى . وهذه العملية من عمليات التركيز على "الأشياء المجهولة" من الخبرة الإنسانية تبدأ في مرحلة الطفولة المبكرة (بياجية ، 1992) وتكون أساسية فيما يبدو للإنسانية . ومع اتساع نطاق عالم الطفل ، تتغير تساؤلات المعنى لديه . فمحاولة فهم معنى وجودنا بالنسبة لكثيرين تكون محاولة متقطعة وتستغرق الحياة بطولها بالنسبة لنا جميعاً كما رأينا في الفصل الثالث عند التطرق إلى مراحل فولر الخاصة بالإيمان . ويقول ميزيرو (1988 ، ص 104) أن الناس يتحركون عبر منحنى النضوج أثناء مرحلة البلوغ التي تنطوي على إعادة صياغة مستمرة للأطر المرجعية التي تمكنهم من صياغة معاني ، ويحدث التغير عند تبني مفاهيم ذات معنى تجاه الآخرين . وقد لا يكون ميزيرو مصيباً في قوله بأن هناك منحنى للنضوج المتتابع ، برغم أن الناس يتحركون في شكل خطي عبر الزمان ، لأن ذلك يفترض سلفاً شكلاً من أشكال الحتمية القدرية . كما جانبه الصواب أيضاً حينما أشار إلى أن الناس يكتسبون أفكاراً ورؤى جديدة من خلال أفكار الآخرين، برغم أن ذلك يحدث كثيراً ولكنه يعد في المحصلة النهائية إنكار للعملية الإبداعية .

ويشير هذا التحليل الموجز إلى أنه حتى برغم وجودنا في عالم من المعاني ، فإننا مانزال نواجه تساؤلات لا توجد لها إجابات جاهزة . ونحن نتعلم هذه الإجابات ، ولكنها قد لا تكون إجابات محددة بالمقارنة بنظيرتها التي طرحت في فترات تاريخية سابقة . ومن ثم فإن السعي الذي بدأ في الطفولة يستمر طوال مراحل الحياة ، ونحن ندرك باطراد ، من خلال العيش في مجتمع متعدد الثقافات ، أن هناك نظم عديدة للمعنى الديني وأن أياً منها قد لا يقدم لنا حقيقة مطلقة . وعلى أية حال ومع تضاؤل أهمية الإجابات الدينية المؤسساتية على هذه التساؤلات ذات المعنى ، فإن السعي الإنساني ذاته للعثور على إجابة لم يتوقف ، وإنما اكتسب أهمية جديدة في العالم المعاصر .

وآلية هذا السعي تكون ذات دلالة هامة لفهم عملية التعلم طوال مراحل العمر . فحينما يكون

الناس في حالة تناغم وتوافق مع العالم ، وحينما يكون نظام المعنى لدينا كافياً بحيث نستطيع التكيف مع عمليات الحياة اليومية ، لا نواجه "المجهول" ومن ثم نستطيع التعامل مع العالم واستغلاله ولا نحتاج إلى التعلم . ولكن إذا واجهنا على حين فجأة أحد المواقف التي لا يستطيع نظام المعنى لدينا التعامل معها - موقف انفصال - فسوف نضطر إلى طرح الأسئلة وبالتالي نتعلم. ولا يهم ما إذا كان المجهول يحتاج إلى شرح لاهوتي أو إلى مجرد تفسير موجز من خبرات الحياة اليومية . فهذه الرغبة في الكشف عن معنى للأمور والأشياء تعد شيئاً أساسياً للإنسانية ، ولكن هل هناك حقيقة يمكن الكشف عنها في نهاية هذا السعي؟

يقول ترولوك Truluck وكورتناي Courtenay (1999 ، ص 184) إنه حينما يتقدم الكبار في العمر فقد يكتشفون أن سعيهم لم يكن من أجل الحقيقة النهائية وإنما لمعرفة وتحديد الافتراضات الأساسية بشأن الحياة . وإنه سعي من أجل التوصل إلى رؤية جديدة للعالم لأنهم بحاجة إلى تحديد محور جديد لحياتهم نتيجة للتغييرات الجوهرية التي يمرون بها ، مثل التقاعد وفقدان الاستقلال ، الخ . ويمكن أن يتحقق ذلك من خلال التعلم التأملي أو من خلال التحاور مع الآخرين ، عمداً أو عن غير عمد .

ومع ذلك يظل السؤال التالي قائماً بالنسبة للبعض : هل توجد حقيقة موضوعية ، وهل هناك ظواهر ذات معان متغيرة وتثبت ذاتها بنفسها؟ وإذا كانت الحقيقة الموضوعية موجودة ، هل يستطيع الناس خرق النسبية الثقافية والكشف عن الحقيقة الكامنة خلف حدود الثقافة؟ وإذا كانت الإجابة بالنفي ، فهل كل شئ نسبي؟ يبدو أن ذلك يمثل أحد مفارقات الوجود الإنساني . فسؤال الأطفال التقليدي "لماذا" عن كل تجربة لا يفهمون معناها (بياجيه ، 1929) يكشف عن أصل هذا السعي ، بينما تشير "لماذا" البالغين إلى أن هذا السعي يستمر طوال مراحل العمر . ولكن هل الإجابات التي نتوصل إليها حقيقية؟ وهل يمكن اعتبارها مسلماً بها وغير قابلة للتفنيد؟ فالناس تود التعامل مع تفسيرها للأشياء كما لو كانت حقائق مسلماً بها ، ويريدون اعتبار المعنى الذي يفرضونه على الكلمات والأفعال كما لو كان غير قابل للتغيير . ويبدو أن الناس محافظين ويبحثون عن الأمان في إجابات ذات معنى وحقائق لا تتغير . والتعليم المستمر طوال مراحل

العمر يكون رمزاً لطريقة الكشف عن معنى الخبرات الجديدة طوال الحياة ، مما يشير إلى أن الناس تستطيع مواصلة البحث والتوصل إلى معان ، ولكن هناك دوماً معنى جديد أو أعمق غير مرئي .

تتسم نظم المعاني بالنسبية ، وتعرض دائماً كما لو كانت موضوعية ولا تتغير ، وتبدو أحياناً كما لو كان الناس يتواطئون وهم في حالة وهم وانخداع لكي يشعروا بالأمان . وكما يقول لوكمان (1967) ، يولد كل منا في عالم من المعاني ، ومن ثم يبدو هذا العالم موضوعياً بالنسبة لنا لأنه يمثل خبرتنا الشخصية عنه كما إنه يعكس تقاليد الثقافة التي ولدنا فيها . ولكن لكي نتوافق مع المجتمع ، لابد أن يقبل الناس بعضاً من عالم المعنى الموجود سلفاً في المجتمع ، حتى برغم أن هذا العالم يشكله المجتمع وقد لا يعمل دائماً من أجل مصلحتهم . ويعامل المتشككون دوماً كمنبوذين لأنهم يلقون الشكوك على كل ما هو مقبول بوجه عام . ولكن ثمة فرص عظيمة وكثيرة تؤدي فيها الإجابات الثقافية في مواقف كثيرة إلى إرضاء المتشككين المتسائلين ، وقد يعتقدون أنهم حصلوا على إجابة ذات معنى . وتصبح الموضوعية الواضحة للإجابة معياراً لقبولها باعتبارها حقيقة ، أو أن صلاحيتها واستخدامها في الحياة اليومية يؤكد فكرة صدقها وصحتها .

يؤمن الناس بمعتقدات وأيديولوجيات ورؤى عن العالم وألفة مع الثقافة واللغة مما يمكنهم من التصرف والعمل بشكل منطقي وله معنى في هذا العالم . وتصبح هذه المعتقدات والأفكار جزءاً من سيرتهم الشخصية . ويعتبرها البعض أحياناً نسبية وذاتية ، وقد يعتبرها آخرون موضوعية وحقيقية . وتتباين درجة يقين الأفراد ، في إطار خبراتهم الشخصية ، بشأن عناصر فهمهم : إذ يكونون في بعض الأحيان على يقين تام ، وعلى العكس من ذلك في حالات أخرى . إذ يعرفون أن شيئاً ما في بعض الأحيان حقيقة مسلم بها ، وفي حالات أخرى يؤمنون بصدق ذلك ، ويرون في أوقات أخرى احتمال صدق هذا الشئ . وفي بعض المواقف قد يقبلون تغيير فهمهم ونظرتهم للأمور ، ولكنهم قد لا يكونون مستعدين لذلك في حالات أخرى . ويمثل ذلك التعقد الذي يميز السيرة الذاتية الإنسانية ، إذ أن هيكلها ذاته يعكس الخلفية الاجتماعية وخبرات الماضي التي يمر بها كل فرد .

فالناس ما هم إلا سيرتهم الذاتية وحينما يمرون بمواقف تعليمية جديدة أثناء حياتهم ، فإنهم

يعملون على ترجمتها والاستجابة لها ، لدرجة أنه يمكن الزعم بأن كل المعرفة ذات المعنى تنتج عن ترجمة الخبرة ، أو أن التعلم هو عملية تحويل الخبرة إلى معرفة أو فهم . وفي سياق هذه العملية يدرك الأفراد أنهم قد يعتبرون الحقيقة كمعرفة موضوعية . وهذا هو ما يوجه أفعالهم ، برغم أنهم قد يدركون مدى نسبية معتقداتهم وأنهم يستطيعون التعلم وتغيير أفكارهم إذا اكتشفوا أي شئ يحقق لهم مزيد من الرضا . ويقتنع البعض بأنهم توصلوا بالفعل إلى الحقيقة وأن شيئاً لن يغير فكرهم ولكن آخرين يعتمدون على حقيقة كونهم يتفقون مع آخرين وهذا الشعور بالاتفاق يدعم موقفهم ويضفي عليه الشرعية . وإذا تلاشت هذه المنظومات من نظم الدعم قد يبدأ الناس في التشكك وقد يثبط ذلك من الهمة عند التقدم في العمر .

والواقع أن هياكل عالم العمل تعمل أحياناً كنظم للدعم . فنشاط الحياة ذاته يعني أن الأفراد يواصلون العمل ، غالباً دون التفكير في طرح أسئلة حول المعنى لأن لديهم مشكلات أخرى أكثر إلحاحاً . وعلى أية حال يختفي إعطاء معنى للعمل بعد التقاعد ، إذ يتاح للناس آنذاك مزيد من الوقت ويضطرون إلى طرح هذه التساؤلات الوجودية حول معنى الحياة . وقد يصبح ذلك بمثابة مغامرة مثيرة حيث يحاول البعض جعل حياتهم ذات معنى ، ويكون ذلك بالنسبة للبعض الآخر فترة تشكك وعدم يقين - كما رأينا آنفاً .

"وعملية اكتشاف معنى للحياة ، تعلم عادة من يدركون أن هناك المزيد من المعنى الكامن وراء ذلك . وتشير حقيقة أن هناك المزيد من المعاني التي يمكن اكتشافها إلى أن البحث عن معنى قد لا يكون بلا معنى . وعلى أية حال فإن المعاني نسبية وقد تشير بطريقة ما إلى طرح تساؤلات أخرى أكثر تعقيداً وأيضاً إلى إجابات معقدة لهذا السعي الإنساني الذي يرى فروم (1949) أنه ليس له إجابة نهائية . وقد كتب بوم Bohm (1985 ، ص 75) يقول في هذا السياق :

في مجال الفيزياء ، أدى التفكير في معاني العديد من الحقائق التجريبية والمشكلات النظرية والمفارقات إلى اكتشاف أينشتاين في النهاية لرؤى جديدة متبصرة تتعلق بمعنى الفراغ والزمن والمادة التي شكلت أساس نظرية النسبية . وهكذا يمكن تنظيم المعاني إلى هياكل أخرى شاملة ودقيقة بحيث يكشف كل منها عن الآخر على نحو متصل لا ينتهي - أي أن كل معنى يكشف

النقاب عن المعنى الذي يليه ، وهكذا دواليك" .

ومن ثم فإن السعي من أجل التوصل إلى حقيقة نهائية ذات معنى يماثل الشروع في رحلة لا تنتهي وقد تكون معرفة ذلك بمثابة مرحلة من مراحل نمو الحكمة وتطورها . وبالنسبة لآخرين ، قد تنحصر الحكمة في التسليم بعدم وجود معنى لها .

مفهوم الحكمة

من المعروف أن الحكمة مفهوم مشكل في الوقت الراهن - خاصة في شكلها الديني - وتكاد تعتبر حكمة الكبار بوجه عام شيئاً ميتاً لا وجود له . ونادراً ما يستخدم هذا المصطلح في الكتابات التعليمية أو الخاصة بالتعلم . وقد كان له صلة بذلك في المجتمع التقليدي حينما لم تكن الأشياء تتغير بسرعة وعلى هذه الدرجة من التقدم التكنولوجي كما هو الحال في الوقت الراهن . ومن ثم دخل المصطلح دائرة الإهمال ، ولكن ثمة محاولات عديدة لإحيائه من جديد (كوشران Co-chrane ، 1995 ، يونج Young ، 1999) . ويقول كوشران (1995 ، ص 8 - 9) أن هناك ثلاثة معاني مختلفة لهذا المصطلح : فردي ومدني وكوزمولوجي (أو كوني) . وقد تطرقنا إلى تعريفه الكوني بإيجاز في القسم السابق من هذا الفصل . أما تعريفه المدني فهو تعريف طوباوي وينعكس في الفكرة الطوباوية الخاصة بالمجتمع المتعلم التي تعرضنا لها بإيجاز من قبل في طيات هذا الكتاب والتي بموجبها تكون أفكار المجتمع الصالح والعدل والصدق وحق المواطنين في المشاركة في أي مجتمع ديموقراطي من الأمور الأساسية . وعلى أية حال فسوف نركز هنا على المعنى الفردي ، لأن الحكمة لم تعد من المفاهيم التي يمكن تعميمها ، وسوف نقوم بتحليلها من جديد وإرجاعها إلى خبرات التعلم في الحياة اليومية . وسوف نؤكد بالحجج والبراهين أن الحكمة شئ نتعلمه من التجربة والخبرة وليست مما يتعلمه المرء من الآخرين كحقيقة مسلم بها يستخدمونها في حياتهم .

والحكمة ليست مصطلحاً تعليمياً ، كما أنها ليس من الأشياء التي يتعلمها المرء ، ولكنها تحدث نتيجة للتعلم . ويعرف قاموس كولينز للغة الإنجليزية Collins الحكمة بأنها "القدرة أو نتيجة القدرة على التفكير والتصرف باستخدام المعرفة والخبرة والفهم والفطنة والتبصر" وبأنها "المعرفة

المتراكمة أو المعرفة الواسعة أو التنوير" . فالحكمة بشكل ما هي مخزون السيرة الذاتية من المعارف والآراء والرؤى والأفكار التي يكتسبها المرء طوال سني حياته المديدة . وتشير الحكمة غالباً إلى القدرة على تفسير الطريقة التي تبدو عليها الأشياء ، وهي بهذا المعنى ذات مضمون ميتافيزيقي وثقافي .

وسوف نستعرض في هذا القسم العلاقة بين خبرات الحياة اليومية والتعلم ثم المعرفة والمعرفة العملية اليومية والحكمة ونتناول في النهاية قيمة حكمة الكبار في المجتمع التكنولوجي المعاصر .

الخبرة اليومية والتعلم : نلتقي طوال مراحل حياتنا بالعديد من هذه الخبرات التي تمتزج بسيرتنا الذاتية الشخصية . إو كما يقول شوتز Schutz (1967 ، ص 51) "أنا أعيش في تصرفاتي" ومن خلال التفكير فيها – وهو ما يحدث خارج عملية الزمن المجرد ويمثل جزءاً من الزمن غير المتصل – نكون لها معنى .

المعرفة اليومية : إننا لا نتعلم المعرفة فقط ، ولكننا نتعلم أيضاً ، كما يتبين من التعريف ، مهارات واتجاهات وقيم ومعتقدات ومشاعر وأحاسيس من خبراتنا . وقد ركز القسم الأكبر من أدبيات التعلم على المعرفة ولكنه لم يعنى بتحليل أشكالها المختلفة . وعلى أية حال فقد رأى تشيلر Scheler (1980 ، ص 76) أن هناك سبعة أنواع من المعرفة :

- الأسطورة والخرافة – المعرفة الدينية دونما تمييز بينها وبين المعرفة الغيبية والطبيعية والتاريخية.
- المعرفة الكامنة في اللغة اليومية – وهي عكس المعرفة المكتسبة بالتعلم أو المعرفة الشعرية أو التقنية .
- المعرفة الدينية – من التقى والورع إلى الإيمان الجازم .
- المعرفة الروحية الصوفية .
- المعرفة الإيجابية – الحسابية والعلوم الطبيعية والإنسانية .
- المعرفة التكنولوجية .

ويصف تشيلر الشكلين الأخيرين بأنهما معرفة مصطنعة لأنهما تتغيران قبل أن تندمجا في ثقافة المجتمع ، رغم أنهما يمثلان أحد عناصر القوى الدافعة للتغير العالمي . فهما من عناصر القوة

التي تساعد على خلق الظروف الاجتماعية التي تجبرنا على التكيف معها طوال الوقت ، وقد سبق استعراض ذلك في القسم الخاص بالمجتمع المتعلم . وأشكال تشيلر المصطنعة تعكس مدى معرفة مجتمع المعرفة - وهي ظاهرة سريعة التغير وأصبحت معقدة للغاية ومتميزة ، لدرجة أننا لا ندهش من أن كبار السن لا يستطيعون مجاراتها دائماً وملاحقة تسارعها طوال الوقت - بل وكذلك الشباب أيضاً !

وتمثل الأشكال الخمس الأخرى من أشكال المعرفة جزءاً من المعرفة اليومية وتتسم بالتغير البطئ . وقد صاغ تشيلر هذه القائمة في العشرينيات . ومن الواضح مدى قصورها لأن المعرفة ذاتها في هذا المجتمع المتخم بالمعارف ، قد تغيرت تغييراً جذرياً . وهو لم يتعرض لذلك النوع من المعرفة اليومية التي نتعلمها لكي نتكيف مع مطالب ومقتضيات المعرفة اليومية - العملية . فمع تقدمنا في العمر نتعلم قدراً كبيراً من المعرفة اليومية من خبرات الحياة التي نكتسبها من المجتمع والثقافة ، ويكتسب كبار السن ببطء قدراً كبيراً من المعرفة العملية من الحياة اليومية .

وعلى أية حال فإن هذا المجتمع المتخم بالمعرفة التكنولوجية يفرز شكلاً جديداً من المعرفة اليومية . فعلى سبيل المثال ، تعد القدرة على استخدام جهاز الكمبيوتر ومتابعة تعلم برامج التشغيل وما يستجد عليها من تحديث شيء مختلف ومتميز عن القدرة على فهم كيفية عمل الكمبيوتر . وتظهر كل يوم معرفة تقنية جديدة وتكون مختلفة عن المعرفة اليومية العملية . وهذا يقودنا إلى الإسهاب في استعراض الأشكال السبعة للمعرفة اليومية ، التي يستبعد منها هذين الشكلين المصطنعين اللذين يؤكدان قدماً مجتمعنا الرأسمالي العالمي المتقدم :

- الأسطورة والخرافة - المعرفة الدينية دونما تمييز بينها وبين المعرفة الغيبية والطبيعية والتاريخية.
- المعرفة الدينية - من التقى والورع إلى الإيمان الجازم .
- المعرفة الروحية الصوفية .
- المعرفة الكامنة في اللغة اليومية - وهي عكس المعرفة المكتسبة بالتعلم أو المعرفة الشعرية أو التقنية .
- المعرفة العملية / الوظيفية للحياة اليومية .

ـــ المعرفة الفلسفية – المعرفة الغيبية – بما فيها القيم .

ـــ المعرفة التكنولوجية اليومية .

ومع ذلك من السهل أن ندرك كيف يمكن استبعاد كبار السن من بعض نواحي الحياة اليومية في هذا المجتمع الذي يعتمد على المعرفة إذا لم يشعروا بالقدرة على التكيف مع هذه الأنواع الجديدة من المعرفة العملية والتقنية والمهارات المطلوبة لاستخدام الأجهزة اليومية . ومن ثم يظهر كبار السن كما لو كانوا متخلفين وعاجزين عن التكيف مع المجتمع المعاصر ، ومن الصعب على الشباب استيعاب فكرة أن كبار السن يتسمون بالحكمة . ونظراً لأنه يصعب على بعض كبار السن، وكذا بعض متوسطي العمر ، التكيف مع هذه المعرفة التكنولوجية ، بل وحتى مع المعرفة التكنولوجية الإيجابية المصطنعة ، يكون مآلهم كومة النفايات واعتبار معرفتهم المتراكمة معرفة عتيقة مهجورة – مثل سائر الأشياء الأخرى في هذا العالم الذي يعج بالنشرات المجانية وحيث تدرج الآن الأشياء الآيلة للزوال ضمن النظام .

ومع ذلك هناك عزم لا يكل من قبل كبار السن لمجاراة هذه المعرفة الوظيفية اليومية في هذا المجتمع الذي يركز على المعرفة التكنولوجية والإيجابية سريعة التغير . وبرغم أن معظم مناهج تعليم الكبار تكون ذات توجه مهني ، فإن نسبة أكبر من كبار السن تفوق سائر المجموعات العمرية الأخرى التي تشارك في فصول تعليم الكبار ، لا يميلون إلى هذا التوجه التعليمي (بينهارت Bein-hart وسميث ، 1997 ، ص 176) . ويعد تعلم استخدام الكمبيوتر والشبكة العنكبوتية العالمية أو شبكة الوب من أهم الموضوعات التي تلقى إقبالاً من الكبار لدراستها . وتنحصر اهتماماتهم الأخرى في الموضوعات الثقافية والإنسانية – ذات التوجه غير المهني – لأن التعلم يكون من أجل التعلم . وعلى أية حال ، فمن خلال الدراسة والبحث ، كما هو الحال بالنسبة لجمعيات البحث في التاريخ المحلي ، يستطيع التعلم في المرحلة العمرية الثالثة المساهمة في إبراز القيم الثقافية للمجتمع والحفاظ عليها .

وبرغم أن كبار السن لا يستطيعون التكيف مع المعرفة الإيجابية والتقنية (المعرفة المصطنعة) ، فإن كثيرين منهم لديهم المعرفة المكتسبة من خبراتهم الحياتية اليومية ، تلك المعرفة التي يدركون

أنها تناسبهم . وكما أوضحنا آنفاً فإن المعرفة اليومية تعد معرفة واقعية ذرائعية - فهي عملية ووظيفية . وتقول هيلر Heller (1984) أن المعرفة اليومية تعتمد دوماً على الآراء الشخصية ولا تكون أبداً معرفة علمية ، ولكن ذلك يعتمد على كيفية تعريف العلم وتعرفه في هذا السياق يبدو محدوداً وضيقاً للغاية . فالعلم ينطوي على اكتشاف وتجريب - وهذا ما نفعله جميعنا طوال مراحل حياتنا . ومن هذا المعنى تعد الحياة ذاتها تجربة عملية ومع تقدمنا في العمر نتوصل إلى نتائج واستنتاجات يقينية بشأن الحياة . ونحن نختبر الكثير منها على الدوام في سياق الحياة اليومية وهي توجد في العمل ، وإلا سنجد أنفسنا في مواقف انفصال وعدم تواصل حينما ندرك أننا مجبرين على تعلم أشياء جديدة - وهو ما يفعله معظمنا طوال الوقت .

والناس تتطور وتنضج من كل هذه الخبرات - لأن التعلم شئ أساسي لعملية التطور الإنساني. ومع ذلك لا تسفر كل أشكال التعلم العملي والواقعي عن هذا "الحل" الصحيح . ويكفينا النظر بإمعان في المثال التالي . من خلال التمرين الذاتي على التعلم ، يكتسب المرء مهارات إصلاح مشكلة ما في سيارة قديمة . ومع ذلك يتكرر العطل ويكون من السهل إصلاحه في المرة التالية ، وذلك لأنه استخدم الدروس المستفادة من التجربة السابقة . فالخبرة والتجربة تكون بمثابة مخزن مفيد للتعلم في المستقبل . وفي المرة التالية التي يقع فيها العطل سيكون من الأسهل إصلاحه مقارنة بالمرات السابقة بفضل الخبرات المكتسبة في المرتين السابقتين . وهنا يظهر نمط لعملية الإصلاح ، يتخذ شكل العادة ، وفي كل مرة يحدث العطل يكون من السهل إصلاحه عن المرة السابقة . والمشكلة الوحيدة هي أن العطل يتكرر على الدوام لأن تجربة التعلم الذاتي لم تحل المشكلة تماماً في المقام الأول ، وأصبح نمط إصلاح العطل عادة متكررة . ومع ذلك توجد دائماً فرصة لتعلم إصلاح العطل بطريقة أخرى ويصبح خبيراً في إصلاح أعطال السيارة ، الخ .

والمعرفة التي نكتسبها في الحياة اليومية تكون معرفة عملية واقعية - ونعرف أنها تناسبنا . وحتى هذه المعرفة الغيبية التي تعزى إلى الأخلاق والقيم تكون أيضاً معرفة عملية - حيث نعرف أن هذا النظام القيمي يناسبنا - ونستطيع التعايش معه ومع أنفسنا لأننا تبنيناه . والواقع أن معظم معرفتنا اليومية تكون مندمجة في ثقافتنا ، ولكننا نستمر في خلق معارف جديدة لأنفسنا مع

مرورنا بخبرات الحياة اليومية ، وما يجعل مجتمعنا مجتمعاً متعلماً هو أن نسبة كبيرة من المعرفة التي نستخدمها يومياً لابد أن نتعلمها من هذه الخبرات وليس من خلال الثقافة التي ولدنا فيها . ومع ذلك فإن هذه الأشكال من أشكال المعرفة التي أشار إليها تشلر بأنها معرفة إيجابية وتكنولوجية ماتزال تقع وراء الحياة اليومية ، وهي بهذا المعنى ماتزال مصطنعة وتتغير بسرعة كبيرة.

وسوف نعاود التطرق إلى بعض أشكال هذه المعرفة اليومية في الفصل التالي ، ولكننا سنعرض هنا عدد من الأبعاد ، أو أشكال المعرفة ، المتضمنة في المعرفة اليومية . فكلما تقدمنا في العمر وزادت خبراتنا ، تعمق أساس المعرفة اليومية التي نسترشد بها في تصرفاتنا . وهذا هو أساس الحكمة .

الحكمة : وهي اصطناع مركب من هذه الأشكال السبعة للمعرفة التي تعلمناها من خبرة الحياة اليومية واندمجت في سيرتنا الذاتية الشخصية الناضجة . ولكن الحكمة المكتسبة تمثل نظرية خاصة بكل شخص بشأن الحياة والحقيقة . فالحكمة تكون ذاتية ، برغم أن العادة جرت على اعتبارها موضوعية يحوزها كل من تقدم في العمر . ويصف هافيجيرست Havighurst ذلك بأنه بمثابة إعادة التركيز على ماضي المرء لمعرفة الحاضر للتوصل لمعنى الحياة : عملية استعراض سيرة المرء الذاتية ، واحتمال ظهور الحكمة من خلالها . (ثورنتون Thornton ، 1986 ، ص 74) .

كما أشار مودي أيضاً (1986 ، ص 127) إلى هذه العملية : "هؤلاء الكبار الذين يوصفون عادة بأنهم حكماء هم أولئك الذين يستجيبون للمواقف الجديدة بشكل أصيل من خلال تطبيق ما تعلموه بطريقة التناظر الوظيفي" . ويشير إلى العودة إلى طريقة السرد لمساعدة الناس في بحثهم عن معنى في هذا العالم التكنولوجي سريع التغير . وكما سبق وعرضنا بالفعل ، فهو يشير إلى أن هناك بعضاً من كبار السن ممن يكتسبون معرفتهم وتصرفاتهم بفعل العادة ، ومن ثم تكون ردود أفعالهم تجاه الخبرات الجديدة جامدة متصلبة . ويعجزون عن الاستجابة للتغيير ومن ثم يلوذون بعدم التعلم .

وعلى أية حال يستطيع كبار السن استخدام تعليمهم السابق وسيرتهم الذاتية لفهم الكثير من مواقف الحياة المعاصرة والتكيف معها . وبرغم أن ذلك لا ينطبق على كل موقف أو كل شكل من

أشكال المعرفة ، إلا أنه ينطبق على أشكال المعرفة المتغلغلة في ثقافة المجتمع ونتعلمها من الحياة اليومية . كما أنهم اكتسبوا معرفة عملية بالعالم - معرفة عملية ومهارات واتجاهات ومعتقدات وقيم ومشاعر وأحاسيس - وقد سبق واستعرضنا هذه العملية من عمليات النضوج في الفصل الثالث . فقد تعلم كبار السن الناضجون بطريقة عملية كل ما يصلح لهم وكذلك أيضاً بعض الأشياء التي لا تناسبهم . وقد يكون ما تعلموه مفيداً للآخرين ، أو قد لا يكون . وهذه هي الحكمة التي اكتسبوها - وهي شئ ذاتي بحت - ولكن الآخرين ، خاصة الأجيال الشابة ، قد لا يدركون ذلك ، كما أن هذه الحكمة قد لا تكون مفيدة لهم . وقد استعرضت هيلر Heller (1984 ، ص 165 - 215) العلاقة بين المعرفة والحياة اليومية . وتعترف (1984 ، ص 166) حينما كتبت ذلك بأن : "أفضل مثال لتبني اتجاه نظري تجاه العالم بالنسبة لعالم الأشياء يتضح من خلال حالات الفشل وعدم النجاح ، حينما تخفق إحدى الطرق التي استخدمتها مراراً وتكراراً ، يدفعني الاتجاه العملي الواقعي ذاته إلى التوقف و"التساؤل عن السبب"؟ وعن الخطأ الذي وقع؟ وأشرع في الحال في التفكير في الخطوط النظرية" .

وتكمن أهمية هذا القول في ثلاث نواحي على الأقل . الأولى هي أننا نرى أن التعلم يبدأ ، كما تبين من كل ما استعرضناه آنفاً في هذا الكتاب ، حينما يحدث انفصال بين السيرة الذاتية والخبرة مما يؤدي إلى طرح التساؤلات . الثانية ، أن المعرفة اليومية تكون ذات طابع عملي وواقعي. إذ أن التعلم من الخبرة الأولية يؤدي إلى معرفة عملية ، ويصدق ذلك أيضاً سواء كان الموقف ينطوي على خبرة مهنية وخبرة يومية . والتعلم الذي نكتسبه يجعلنا أكثر خبرة وهذه هي الطريقة التي نتعلم منها الخبرة والمعتقدات اليومية . الثالثة ، إننا نطور توجهاً نظرياً تجاه العالم الذي نوحي به ممثلاً في طبيعة الحكمة على وجه التحديد - فهو ، كما كان دائماً ، نظرية الحياة . ويقول آخرون (چارڤيس ، 1999a) أن الأفراد في مكان العمل يضطرون إلى استنباط نظرية خاصة بهم من خلال الممارسة ويضطرون إلى تعلم ما تلقوه من مصادر أخرى ويحاولون تجريته بأنفسهم . ويصبح ما كان يوصف عادة بأنه نظرية بمثابة معلومات يستغلها الممارسون في نشاطهم المهني لمعرفة ما إذا كانت تصلح لهم أم لا . وإذا ثبتت صلاحيتها ، يدمجون ما تعلموه ضمن نظريتهم العملية .

ويصدق ذلك أيضاً على كل ما يتعلمه الناس من شئون الحياة اليومية – ويمثل ذلك الحكمة اليومية التي تتطور مع نضجنا وتقدمنا في العمر .

والواقع أن الكبار لديهم الكثير من الخبرة اليومية التي تفيدهم ولكن لا يمكن أن نفترض أنها تكون صالحة أو مفيدة للآخرين . ونتذكر أيضاً مما عرضناه في الفصل الرابع أن كاتيل Cattell (1963) ، وكاتيل وهورن قد طوروا في أعمالهم اللاحقة نظرية السوائل والذكاء المتبلور ، وأشارا في سياقها إلى أن الذكاء المتبلور يزداد مع الخبرة . فكبار السن لديهم قدر أكبر من الذكاء المتبلور ولديهم الكثير من الخبرات العاطفية ، وتعلموا العيش مع الغموض والتناقضات ، الخ .

ومن ثم يمكن القول هنا أن الكبار ممن تعلموا من خبراتهم الحياتية قد تبنوا نظرية للحياة تصلح لهم . وهذه النظرية تكون فردية وذاتية وأياً كانت النصائح أو التوجيه الذي يقدمه الكبار للآخرين، فهو لا يعدو أن يكون مجرد معلومات يجب تجريبها في حياة المتلقي . وقد طور كثيرون من كبار السن حكمتهم الشخصية الخاصة ولكن استحواذهم عليها ليس حقاً تلقائياً مجرداً تماماً مثلما أنه ليس ظاهرة موضوعية .

قيمة حكمة الكبار : إن إدراكنا بأن لدينا معرفة ومهارات متراكمة يمنحنا كأفراد إحساس بالقيمة الشخصية التي تعد شيئاً هاماً في حد ذاته . وانطلاقاً من هذا المعنى يكون فهم المرء لحكمته الخاصة ذا قيمة في ذاته – إذ يضفي على شخصيتنا الإحساس بالتكامل . وحينما نصل إلى هذه المرحلة من العمر التي نقيم فيها الحياة ذاتها والعالم الذي نحيا فيه لمجرد كوننا أحياء ونعيش في هذا العالم ، حيث نقدر قيمة الوجود ذاته وما ينطوي عليه من عجائب ، يصبح لذلك كله قيمة جد عظيمة . وربما تكمن الحكمة هنا أولاً وقبل كل شئ . إذ لم نعد مضطرين لغزو العالم ، لمجرد أن ندرك أن لنا دور نقوم به فيه . ولكن مما يثير المفارقة إننا بمجرد أن نصل إلى هذه الحالة نصبح في وضع يسمح بإظهار حكمتنا للآخرين – مما يشير على وجه الدقة إلى أن حكمة الكبار تظل ذات قيمة .

وكبار السن يحفظون في ذاكرتهم ثقافة المجتمع وربما يستطيعون رؤية دلالات بعض الأشياء التي تحدث في المجتمع بطريقة أفضل من الشباب المحصورين في فخ مواصلة العمل وتحمل

مسئولية أسرهم . والعيش بالنسبة للشباب ينحصر في شق طريقهم في رحلة العمل . وتنتهي المغامرة على أية حال حينما نتقدم في العمر ، ولكن ربما نكون قد تعلمنا التعامل معها بطريقة مختلفة بل وأن نخطو على الطريق بحكمة ، حتى برغم أننا ندرك تماماً أيضاً أننا أقرب ما نكون إلى نهاية الرحلة . ولكننا نستطيع القيام بدورنا في المجتمع لأننا نحتل المكانة التي نحتلها فيه . ونستطيع مساعدته في الحفاظ على تراثه الذي انتقل إلينا من خلال التعلم وخبرات الحياة .

ونستطيع أن ننقل للآخرين ثمار ما تعلمناه ، ولكن علينا أن ندرك الآن وضع ذلك كله وحالته. والمعرفة الشخصية الذاتية وحدها هي التي قد تكون ، وقد لا تكون ، مناسبة للآخرين . وكبار السن ، كما بينا من قبل ، يمكن أن يصبحوا معلمين ومدربين (دالوز Daloz ، 1986) لكل من يرغب في الاستفادة من نصحهم ومعرفتهم . ولكن التوجيه والتدريب ليس تعليماً وإنما هو عملية استخدام المرء لحكمته في دعم الآخرين ومؤازرتهم . ومع ذلك فمن المؤسف أنه لا يتم استدعائهم ، على العكس من الخبراء في عالم العمل ، للمساهمة بخبراتهم العملية - حتى في العالم الصناعي الذي عمل فيه كثيرون لفترات طويلة . وقد تغير المجتمع الذي عمل فيه الكبار تغيراً كبيراً ولذا قد يقلل البعض من قيمة خبرتهم . وحينما يحدث ذلك ، يمنع الأفراد الذين اكتسبوا فهماً كبيراً للحكمة العملية التي ماتزال متغلغلة في ثنايا المجتمع من فرصة إظهار فائدتهم وقدراتهم .

كما يستطيع كبار السن التطوع للقيام بوظائف في قطاعات المجتمع التي لا تمولها الحكومة وسائر الهيئات الأخرى بطريقة مناسبة ، ومن ثم يظهرون عدم ملائمة مثل هذه الأولويات . وعلى أية حال ثمة تحذير هام ينبغي الإشارة إليه هنا - لا ينبغي اعتبار كبار السن بديلاً للاهتمام الحكومي والمدني بهذه النشاطات ، ولكن كرمز لأولويات المجتمع الإنساني والحياة الاجتماعية . هذا بالإضافة إلى أنهم يستطيعون إجراء الأبحاث ووضع جدول الأعمال الوطني ، المتعلق بالمشكلات الوطنية والمحلية التي تمثل أهمية بالنسبة لكبار السن والتي لا تمولها الحكومة ولا المؤسسات الصناعية وتفضل إخفائها والتغاضي عنها . والحرية التي يتمتع بها كبار السن تمنحهم القدرة على التأثير في البرامج العامة بوسائل عديدة .

وثمة مجالات عديدة يستطيع كبار السن من خلالها إظهار واستخدام حكمتهم ، وقد عرضنا في هذا الكتاب أربعة منها . وهي على سبيل المثال :

- المساعدة على الحفاظ على تراث المجتمع من خلال الأشياء التي نقدر قيمتها .
- أن ننقل للآخرين الأشياء التي تعلمناها ونقدر قيمتها من خلال عملنا كمدربين وموجهين .
- المساعدة على خلق أفضل والحياة المثلى من خلال نشاطاتنا الاجتماعية - من خلال النشاط التطوعي والاجتماعي .
- التأكيد على أبعاد الحياة الإنسانية ، مثل النواحي الروحية والجمالية التي نتغافل عنها بفعل متطلبات وقيم المجتمع المعاصر .

الخلاصة

لقد تبين لنا في هذا الفصل أن الحكمة شئ شخصي وذاتي ، وأننا نتعلمها من الحياة وأنها لا تكون قابلة للتطبيق بالضرورة على حياة الآخرين ، ومن ثم لا يمكن أن نعلمها لهم كما لو كانت حقيقة مسلم بها . ومن الجلي أن الحكمة تنطوي على البحث عن معنى للحياة ، وقد تعني أحياناً القدرة على تفسير حدوث الأشياء بالشكل الذي تبدو به ، وهي بهذا المعنى تكون غيبية وسابقة لظهور علم الاجتماع . فهي تفسر "الخلاصة النهائية" لهذا العالم (هيلر ، 1984 ، ص 214) . وترى هيلر أن الحكمة (1984 ، ص 212) تنبع من شكل من أشكال التعلم التأملي الذي لا يحدث إلا بعد أن يتغلب الجنس البشري على مصاعب البقاء الطبيعية : "فظهور التأمل كاتجاه عقلي مستقل يعتمد على بلوغ المرء حالة من الوجود تتخطى حدود الحفاظ على الذات والبقاء المجرد ... إذ أن العالم الذي يعيش ويتحرك فيه الإنسان يوقظ اهتماماته ويثير فضوله . وحينما تنتفي الحاجة إلى وجود اتجاه عملي واقعي ، يصبح (اهتمام) الإنسان وفضوله غاية في حد ذاته . وأي شئ له فائدة عملية في أي نظام متناسق يمكن أن يصبح موضوعاً للتأمل في شئ آخر .

ولم يفكر المرء في معنى الوجود إلا حينما تغلّب على صراعاته الأساسية من أجل البقاء ، وربما يكون قد فكر في ذلك في المراحل المبكرة من وجوده في هذا العالم . بل وحتى في الوقت

الراهن ، لم يستطع الناس التوقف والتأمل والتكيف مع الحياة إلا في المراحل المتأخرة ، حينما تحرروا من الكثير من قيود المجتمع المعاصر وحينما أصبح لكل منهم فراغه الخاص . ولا ريب أن هذه الفكرة تنطوي على شئ غيبي ، برغم كونها عملية سيكولوجية كما هي غيبية بذات القدر . وربما تكون تعبيراً عن النزعة الروحية أو الدينية ، ولكنها ليست بالضرورة شيئاً يمكن أن نسميه مسيحياً أو إسلامياً أو بوذياً . فتوافر القدرة على تفسير الطريقة التي يعمل بها العالم وكذا تحديد النتيجة النهائية المترتبة على ذلك تمثل قلب الحكمة وجوهرها . والواقع أن هذا الأساس الذي تقوم عليه الفلسفة - أي حب الحكمة . وكان امتلاك الحكمة له قيمة عظيمة في العالم القديم ، لأن الحكماء فكروا في طبيعة الوجود ثم علموا الآخرين الذين تعلموا منهم . وكان كبار السن دائماً من الكبار ، لأنهم اكتسبوا الكثير من الخبرات والمعارف المتراكمة التي أصبحت بعد ذلك جزءاً لا يتجزأ من حياتهم . ولكن ذلك قد لا يصدق بالطبع على الفلسفة الإغريقية التي ابتكرت فن التفكير الفلسفي وجعلته طريقة حياة .

ومع ذلك فإن التفكير في أمور الحياة اليومية لسنوات عديدة أسفر في النهاية عن اكتساب هيكل المعرفة ، وتبني نظرية تجاه الحياة نفسها وليس المعرفة التقنية والإيجابية التي أسماها تشيلر المعرفة المصطنعة . وتكمن هذه المحاولة لفهم الحياة ذاتها في جوهر الدين . فبرغم هذا العالم العلماني الذي نحيا فيه ، من المهم أن ندرك أن الدين ، بمعناه الواسع ، مايزال يمثل ظاهرة عالمية . والديانة المسيحية الغربية وحدها هي التي تأفل فيما يبدو . وهذا السعي العالمي لفهم الحياة يعبر عن ذاته لدى معظم الناس ، خاصة حينما نتقدم في العمر .

وعلى أية حال لم نعد ننظر للحكمة باعتبارها قابلة للتطبيق على المستوى العالمي لمجرد أن الكبار تعلموها طوال مراحل حياتهم . بل ينبغي أن يختبرها من يتلقونها ومعرفة مدى فائدتها قبل تقرير ما إذا كانت صالحة أم لا . فقد تغير وضعها ولم تعد حقيقة ثابتة ، بل أصبحت مجرد معلومات قد تكون مفيدة . ومن ثم تغير وضع الكبار من شئ ينسب إليهم إلى شئ يمكن تحقيقه . ولا يكتسب الكبار احترام الآخرين إلا إذا تبين قيمتهم وقيمة حكمتهم بالنسبة للمجتمع وعليهم أن يثبتوا ذلك من خلال النصح والدعم الذي يقدموه للآخرين ومن خلال أولوياتهم في الحياة

الاجتماعية ومن خلال صدقهم وأمانتهم مع أنفسهم .

وثمة خطر كامن في هذا الموقف المتغير يظهر بشكل خاص إذا تم رفض بعض ما تعلمه الكبار، بل وتم رفضهم هم أنفسهم ، وعدم احترام شخصيتهم لمجرد أنهم أصبحوا متقدمين في العمر . وينبغي أن يتعلم المجتمع كيف يفرق بين الشخص وبين فائدته للمجتمع . وقد يكون هناك أساس لمكافأة من بلغوا شأواً كبيراً وساهموا أكثر من غيرهم في تقدم المجتمع ، ولكن لابد من احترام وتعزيز إنسانية وشخصية كل إنسان في المجتمع على قدم المساواة مهما كان عمره .

9

تعلم الجوانب الروحية

كما سبق وأشرنا في بداية الفصل السابق ، فإن هذين الفصلين يتناولان موضوعين متداخلين . بمعنى أنهما كلاهما يرتبط بالدين بشكل ما ، ولكن نظراً لتداخلهما معاً فقد تعين علينا عرض الطريقة التي نستخدم بها المصطلحات الواردة في هذا الكتاب . ومن ثم سنركز في الجزء الأول من هذا الفصل على الفروق بين الأديان والمسيحية - برغم أن ذات المناقشة تصلح للتطبيق على الإسلام وسائر الديانات السماوية الأخرى . وكنا قد استعرضنا في الفصل الثالث أبحاث فولر الخاصة بتطور الإيمان وأشرنا إلى أنها في مراحلها العليا تتخطى حدود المسيحية ، وسوف نستعرض ذلك بإسهاب في الجزء الثاني من هذا الفصل . ونحن نرى هنا أن الجانب الروحي يؤكد على الدين ذاته كما سنتعرض لعملية تعلم النواحي الروحية ، خاصة بالنسبة للتقدم في العمر .

الدين والمسيحية

حينما كانت المسيحية تمثل الحقيقة المطلقة - إبان سيادة المجتمع الغربي - أصبح من السهل الخلط بين الدين والمسيحية وقد حدث ذلك في المملكة المتحدة أكثر من غيرها من سائر الأماكن

الأخرى . وعلى أية حال فقد تبين على نحو قاطع خطأ هذه الفكرة في هذا العالم متعدد الثقافات، متعدد العقائد . وحتى مع ذلك ينبغي أن ندرك أن كبار السن الذين نشأوا في مجتمع يخضع لسيادة وهيمنة مؤسسة واحدة ، مثل الكنيسة المسيحية في المملكة المتحدة ، قد لا يفرق بين الفكرتين . والواقع أن بعض المؤمنين مايزالون يطالبون بنفس الهيمنة الشاملة للمسيحية التي كانت تتمتع بها في الماضي . ولا يميل كثيرون في الوقت الراهن على أية حال لقبول مثل هذه الأفكار . فالمسيحية ، برغم أهميتها ، ليست سوى شكل ثقافي واحد ، من أشكال التدين والورع الإنساني الأخرى العديدة . ونحن لا نعتزم الدخول هنا في جدل لاهوتي حول هذه الأفكار ، وإنما نشير إلى أن هناك فرق كبير بين مفهومي الدين والمسيحية ، وإنه برغم أن كبار السن الذين تربوا وترعرعوا في ظل العقيدة المسيحية قد يجدوا معنى حياتهم وعزائهم فيها ، نجد أن آخرين لا يجدون ذلك . ومن ثم فإنه من المهم أن ندرك حينما ندرس عملية تعليم الكبار أنهم قد لا يحتاجون جميعهم أن يتعلموا من المسيحية أو من الإسلام تفسير علة الوجود الإنساني ، بحيث يجدون في ذلك الدعم والتشجيع في سعيهم من أجل اكتشاف معنى الحياة وجوانبها الروحية بأنفسهم . وقد أشرت في سياق سابق (چارڤيس 1999a) إلى أن الكنيسة المسيحية بحاجة إلى توسيع نطاق مهمتها لتدرك التدين والورع الأشمل والأوسع نطاقاً الذي يعتنقه الناس وإتاحة الفرصة لهم لكي يكشفوا عنه .

وعلى أية حال يجب أن نحدد بدقة الخطوط الفاصلة بين الدين والمسيحية . فالدين له تعريفات عديدة ، ربما بنفس عدد الباحثين الذين كتبوا فيه . ومن أشهر هذه التعريفات التعريفين التاليين : "الدين مجموعة من الأجوبة المترابطة منطقياً للأسئلة الوجودية الجوهرية التي تطرأ على فكر أية جماعة إنسانية" (بيل Bell ، 1980 ، ص 333) وأن "الدين هو المشروع الإنساني الذي تقوم على أساسه عوالم مقدسة" . (بيرجر Berger ، 1969 ، ص 26) (ورد هذان التعريفان في تيرنر Turner ، 1991) .

وينطوي هذان التعريفان على وجهتي نظر أساسيتين . فالأول يشير إلى أن هناك مجموعة من الأجوبة التي يمكن أن تدرس وتعلم ، في حين يشير التعريف الثاني إلى أن هناك سعي إنساني للتوصل إلى هذه الإجابات . ويقول تيرنر (1991 ، ص 242) ، في معرض تعليقه على ضرورة

توافر حد أدنى من الاقتراب من الدين باعتبار ذلك إيمان راسخ بالنواحي الروحية ، أن الدين ينبع من محاولة الشعوب البدائية "فهم خبراتها العقلية" - أي أن تتعلم مما تمارسه في حياتها . ومن ثم فإن الدين ، في رأي تيرنر ، ينبع من ردود فعل الجنس البشري تجاه الخبرات الوجودية التي ليس لها إجابة . وعلى العكس من ذلك ، قد يزعم مفسرون آخرون أن الدين هو الاعتقاد بمجموعة الأجوبة المترابطة منطقياً النابعة من هذا البحث .

وهذا البحث هام للغاية طالما أن هناك فترات في التاريخ يقدم فيها المعلمون إجابات مترابطة منطقياً لهذه الأسئلة ، وإذا حظيت هذه الإجابات بالقبول وأصبح لها أتباع ، تصبح إجابات مصنفة وموثقة ومؤكدة . والكنائس والمعتقدات والديانات تظهر أحياناً نتيجة لعمل هؤلاء المعلمين وهذه التعاليم ، برغم أن ذلك لا يحدث في كل مرة يظهر فيها معلم ديني على المسرح ، لأن العديد من التعاليم التي تم عرضها لم تصبح مؤكدة ومقبولة . وعلى أية حال وحيثما ازدهرت العقائد وقويت شوكة الكنائس ، خاصة المسيحية والإسلام في الغرب ، اتخذت النظريات اللاهوتية المصنفة أشكالاً تقليدية تتسم باستقامة الرأي وأصبحت تدرس بعد ذلك كحقائق مسلم بها . ولم يتم توحيد هذه النظم توحيداً تاماً ، لأن المؤسسات نفسها كانت ممزقة إرباً بفعل الانقسامات اللاهوتية وغيرها من أشكال الانقسام الأخرى . وحتى مع ذلك لم تعلن المؤسسات التي ترسخت قواعدها في الديانة المؤسساتية عن إيمانها من خلال الوعظ والإرشاد ، بل وضعت أيضاً آليات للتعليم ، وأصبح للكنائس إرساليات دينية تقوم بتعليم نظمها العقائدية .

وينبغي أن ندرك بوضوح الفرق بين التعليم المؤسسي والبحث الفردي لأن هناك فترات في حياة معظم الناس يدركون عندها أن الإنسان مآله الفناء والزوال ويبدأون في طرح تساؤلات أساسية حول معنى حياتهم . ويعد ذلك شكلاً من أشكال النضج ويكون هذا السؤال أكثر إلحاحاً على كبار السن ثلاث أو أربع مرات على الأقل في فترة من حياتهم : وذلك في مرحلة ما يعرف بأزمة منتصف العمر ، وعند التقاعد ، وفي فترات الأزمات الشخصية والتعرض لخسارة وأثناء السنوات الأخيرة من العمر . وتكون أسئلة مثل - لماذا حدث لها ذلك؟ لماذا يجب أن يحدث ذلك لي؟ لماذا لم أفعل ذلك حينما أتيحت لي الفرصة؟ الخ ، بمثابة أسئلة الانفصال التي تمثل بداية

عملية التعلم ، كما سبق وأوضحنا في الفصل الثاني عند الحديث عن التعلم الإنساني .

وفي عصر من العصور الغابرة في المملكة المتحدة ، كان الناس يبحثون عن إجابة مسيحية لتساؤلاتهم ، لكن هذا الفرض لم يعد له مبرر لأننا نعيش في مجتمع متعدد الإيمان وغير مسيحي. وكثيرون من كبار السن ممن نشأوا في ظل ديانة مؤسساتية ، مثل المسيحية ، قد يبحثون عن أجوبة تقليدية لأنهم قبلوها دائماً كحقيقة مسلم بها . بينما يرى آخرون ممن رفضوها أنه لابد من القيام بالمزيد من البحث الديني . وبالنسبة لأولئك القادرين على مواصلة البحث بأنفسهم ، قد يصبح تعلم الديانات المؤسساتية المختلفة من النشاطات التي تثري حياتهم .

ولكن في حالة كبار السن الآخرين ، ممن يخضعون للرعاية ، يكون من الضروري معرفة ما إذا كان هؤلاء الأفراد كان لديهم خلفية دينية أم لا . فحينما ينشأون هذه النشأة ، فإن أية استجابة ودية مناسبة في إطار العمل المؤسسي قد تكون رد فعل حكيم . وقد لا يكون ثمة مبرر لتشكيك كبار السن فيما تعلموه في الماضي والذي يؤمنون به في الوقت الراهن ، لأنهم قد لا يريدون أو قد لا يستطيعون تجربة عملية تعليمية جديدة تماماً . ولكن ذلك قد يمثل بالنسبة لبعض الأصدقاء أو القائمين على الرعاية مشكلة أخلاقية لأنهم لا يؤمنون بنفس المعتقدات . وفي هذه الحالة قد يكون الرد الودي أو الوعد باستدعاء كاهن أو قسيس متخصص في أمور العقيدة التي يعتنقها كبير السن هو الرد الأمثل . أما بالنسبة لمن ليس لديهم هذا التوجه الديني ، فقد يصبح الحوار مع كاهن أو مستشار أو مع الأصدقاء الحميمين جزءاً من عملية التعلم .

ويلاحظ أن التمييز بين الدين والمسيحية قد أصبح واضحاً في أحد الدراسات القليلة التي نشرت مؤخراً والخاصة بالدين والمرحلة المتأخرة من العمر ، ولكن هذه الدراسة لم تتطور كثيراً في واقع الأمر . إذ كتب هوز Howse (1999 ، ص 7) على سبيل المثال :

> *"من الجلي ، مع ذلك ، أن أية رؤية دينية ، حتى وإن كانت رؤية مسيحية على وجه التحديد ، قد تزدهر خارج نطاق جسد المترددين النشيطين على الكنيسة وذلك برغم أفول سلطة الكنائس . ومن التقاليد المسيحية الهامة أن الديانة الصحيحة تنطوي على ما هو أهم من الالتزام بطقوس القوانين والمعتقدات الدينية المقررة . إذ ينبغي أن يكون لها نتائج وعواقب بعيدة المدى على*

الطريقة التي يعيش بها الناس ، وعلى ما يشعرون به وما يفكرون فيه وعلى ما يفعلون في كل مواقف الحياة . فالضجر من المتطلبات الصارمة المرتبطة بالعمل والإيمان قد يجبر كثيرين على الابتعاد عن أي نوع من أنواع المسيحية .... بينما يحافظون على ولائهم على ما يرون أنه يمثل تعاليم أساسية . (توجد بخط مائل في الأصل)" .

وقد قام هوز بدراسات متعمقة في كتابات علم الاجتماع الديني وخلص عن حق إلى (1999 ، ص 104) أنه تبين حقيقة أن الدين يلعب دوراً هاماً في رفاهية الإنسان في المرحلة المتأخرة من العمر وأنه يتعين على القائمين على رعاية كبار السن أن يدركوا ذلك ، برغم إنه يقصر هذه المناقشة ، بالطبع ، على العقيدة المسيحية المؤسساتية . وربما تكون الكنائس نفسها في حاجة إلى إدراك ذلك بالإضافة إلى أنها قد تفكر في تعيين عاملين يعملون مع الأعداد المتزايدة من كبار السن في مجتمعنا – أي عاملين في المرحلة العمرية الثالثة بالإضافة إلى العاملين الشباب .

ونحن نعرف في هذا المجتمع العالمي الجديد الكثير عن عقائد أناس آخرين ، ومن ثم أصبح لدينا مزيد من الفرص لنتعلم إجابات مختلفة على أسئلتنا والتصرفات المختلفة المرتبطة بكل مرحلة من مراحل الحياة . إذ نستطيع زيارة أماكن مختلفة ، واختبار ثقافات جديدة وتعلم الكثير من الإجابات على الأسئلة العديدة التي طرحت حول معنى الحياة . ومن المهم أن ندرك هنا أن نظم الإيمان ذات أصل واحد وقد حرصنا في الفصل الثالث على الإشارة إلى أن هناك أبعاد أخرى للوجود الإنساني . والديانات المؤسساتية تدرك ذلك وتنطوي على أبعاد روحية أوسع بدرجات متفاوتة .

البعد الروحي

تبين لنا في القسم الأول أن العديد من النظم الدينية تكون بمثابة نظم إيمانية – وهذا بالطبع هو العنصر الذي يركز عليه الغرب أكثر من غيره ، برغم أن الكنائس المسيحية أدركت أن الإيمان الأرثوذكسي التقليدي لم يعد له وجود في حقيقة الأمر . وتوجد تفسيرات عديدة لذلك . وعلى أية حال فقد درسنا الدين ذاته من حيث نظم الإيمان ، في حين أن الدين له بعد آخر – هو البعد الروحي .

فالبعد الروحي لا يعني الإيمان بكائنات روحية ، أو الأشباح أو ما شابه ذلك . بل هو بعد آخر للجنس البشري . إنه يتعلق بنا نحن ككائنات بشرية ، ويسبر أغوار خبرتنا وكينونتنا والسعي وراء فهم الوجود ذاته وعشقه . وبذلك نكتشف قدسية الحياة ذاتها ونحاول في النهاية تأمل الوجود ذاته. فالبعد الروحي يتعلق بالحياة ذاتها . وقد كتب هارت Hart وهورتون Horton (1993 ، ص 241) : "البعد الروحي يغمر وجود الشخص كله داخل العالم ، فهو لا يدمج فقط كينونته العضوية كنظام موحد ، ولكنه يدمجه في العالم بأسره ... ومن ثم يعمل البعد الروحي ، باعتباره عملية مستمرة ، على دفع الإنسان صوب التكامل مع ذاته ومع المجتمع" . وهما يريان أن البعد الروحي يقوم أساسه على الحب الذي يقدر الذات وتأكيد قيمة المجتمع ودمجهما معاً في الوجود ذاته . والواقع إنهما كانا يكتبان عن المجتمع المتعلم ، ولكن يتبين من كتابتهما إننا نتعلم البعد الروحي ضمن عملية النضوج .

وقد كتب متروبولitan أنتوني سوروز Metropolitan Anthony of Sourozh (1999) عن البعد الروحي في العمر المتقدم ، وحدد عناصر هذه العملية التعليمية . وأوضح كيف يتعين على كبار السن التكيف مع الأحداث التي مرت بهم في الماضي وأن يتعلموا كيف يتعايشون مع أنفسهم . ويقول (1999 ، ص 31) : "لقد منحنا الله القدرة على الحياة والحياة من جديد ، وأن نضطر للعودة إلى مواقف الماضي التي كانت تنطوي على الخطأ أو الألم أو التشويه ، بحيث نتمكن في مرحلة النضوج الجديدة التي نمر بها من عدم تكرارها وحل المشكلات المرتبطة بها كما نحل العقدة وندع الحياه تسير" .

ويشير بوضوح إلى أن الناس بحاجة إلى أن تتعلم من التأمل والتفكير . وهذا ، كما نتذكر ، أحد عمليات التعلم الانعكاسي الذي تطرقنا إليه في النموذج الخاص بالتعلم في الفصل الثاني . وإذا استعرضنا هذا النموذج من جديد ، لتبين لنا أن الأفراد يستطيعون البدء بذاكرتهم وخلق تجربة جديدة يستطيعون التفكير فيها من جديد لأن سيرتهم الشخصية أضحت أكثر نضجاً . وسوف نتطرق إلى هذا الموضوع من جديد في الفصل التالي حينما نتناول استرجاع أحداث الماضي .

وأشار متروبوليتان أنتوني إلى أن الأفراد يستطيعون تطوير بعدهم الروحي من خلال إقامة

علاقة - لأن الحب لا يوجد وينمو إلا في ظل علاقة . (وقد طورت هذه الفكرة في سياق مناقشة أخلاقيات تعليم الكبار في مكان آخر - چارڤيس - 1997) . فمن خلال اكتشاف الكائن البشري - الوجود ذاته - يطور الناس بعدهم الروحي . وعلى أية حال لا يتمتع كل الناس بهذه القدرة على إقامة علاقات شخصية حميمة لأن المجتمع المعاصر قد تجزأ ، ويعلق جيدنس (1991 ، ص 32 - 31) على هذه الظاهرة بقوله : "قد يقال أن الحداثة تعمل على تحطيم إطار العمل الواقعي للمجتمع الصغير وتقاليده ، وتستبدل ذلك بمؤسسات كبرى غير شخصية . فيشعر الفرد بالحرمان والعزلة في عالم يفتقد فيه للدعم النفسي والإحساس بالأمان الذي توفره البيئة التقليدية . ويكون الحل في اللجوء إلى العلاج ، وهو نسخة علمانية من كرسي الاعتراف" .

ويمكن القول أن البعد الروحي يختلف اختلافاً تاماً عما تم استعراضه في الفصلين السابقين لأن ذلك لا يتطلب الإيمان بديانة مؤسساتية محددة . وفي هذا العالم العلماني المعاصر لا ريب أن هذا البعد الإنساني الأساسي سيتخذ عدداً من المظاهر الجديدة في المستقبل القريب . وبالمثل ليس ثمة ما يدعو إلى الدهشة في أن تحتل مهن التوجيه والإرشاد مكانة هامة في حياة بعض الناس وأصبحت تقوم بدور الراهب العلماني .

وبالمثل يدرك الأخصائيون النفسيون أهمية هذا البعد الخاص بوجودنا بالنسبة لمن لا يستطيعون الانتقال إلى مرحلة النضوج ، واكتشفوا أن البعد الروحي للجنس البشري يكون ضرورياً لعملية النضوج . كيف ينضج الناس؟ لقد تعرفنا في الفصول الأولى من هذا الكتاب على كيف ينضج الناس من خلال أشكال التعلم المختلفة ومن خلال العلاقات فيما بين الأشخاص . ويتضح من هذه المناقشة للبعد الروحي أن العلاقات بين الأشخاص تعد جزءاً هاماً من عملية النضج ، التي نتعلم من خلالها كيف نستوعب في ذواتنا من نحبهم وكيف ننمو عاطفياً . ولكن البعد الروحي يختلف عن ذلك كله - إنه يتعلق بالمعجزة الدينية . وعن ذلك كتب فالانت Vaillant (1993 ، ص 337) قائلاً :

"تظهر دفاعات النظوج من خلال قدرة عقلنا على التفوق واستيعاب نعمة الحياة والعيش والخبرة والإحساس بها . وينطوي هذا العرفان على القدرة على التعجب . إذ أن مشاهدة وفهم الفرح

بمنظر الغروب أو الاستماع لسيمفونية موسيقية أو مواصلة الإيمان بعقيدة راسخة يعد دليلاً على أن عقل الإنسان قد مر بحالة من حالات الهلوسة أو الخيال . وهذه الدهشة والعجب تعد في ذاتها بمثابة تحول وخداع للذات يمثل أقصى درجات السمو الطبيعي . ولكن كيف تحدث هذه المعجزة؟ كيف ندرك هذا الأمل المتناقض - هذا الخداع للذات الذي يجعلنا أصحاء جسدياً ومعنوياً والذي يحول الملحد المنعزل في حفرة إلى مؤمن صادق الإيمان؟"

أقيمت في الولايات المتحدة حلقات دراسية لنمو الشخصية وشملت النمو الجسدي والعقلي . ويعتبر لوك Luce (1979) مؤسس جمعية "تحقيق فاعلية الكبار واكتشاف النمو" أن الفلسفة الكامنة في ذلك تكون رد فعل للتقدم في العمر ، حيث تكون فترة اكتشاف الثراء الداخلي للتطور الذاتي والنمو الروحي" (وردت في ووترز Waters وجودمان Goodman ، 1990 ، ص 190) .

وقد لا نتفق مع فالانت بأن هذه الخبرات تكون بمثابة هلوسة أو خداع للذات ولكننا قد نتفق معه بأنها أقصى درجات السمو المثير للعجب . وعلى أية حال يرى فالانت أن هناك أربع وسائل أساسية نستطيع من خلالها تطوير نمونا الروحي ، وهي كما يقول من خلال الأحلام والأماكن المقدسة والتلاعب بالفكر والمشاعر وتداخلهما معاً . ويوضح ذلك بقوله :

- تعد الأحلام (الليلية أو أحلام اليقظة) شيئاً أساسياً بالنسبة لنا لكي نتفوق على الزمن وتطوير دفاعاتنا وإثارة دهشتنا وعجبنا . ولكن المرء لا يستخدم الأحلام كما يستخدم أحلام المساء وإنما يقصد بالأحلام هنا الرؤى الخيالية والابتعاد بأنفسنا قليلاً عن عالم الواقع الصعب ، ولكننا في أحلام الليل نستطيع التأمل في الماضي دون أن نفعل شيئاً حياله ، ولكنا نستطيع في الرؤى الخيالية التطلع إلى المستقبل ونحن مفعمين بالأمل . وقد تكون رؤى مبتكرة . ويتمسك القادة العظام بهذا البعد الأخير للوجود الإنساني ، مثلما حلم مارتن لوثر كينج بعالم أفضل للسود في الولايات المتحدة . وليس مهماً أن يكون الحلم متعلقاً بالكلمة الأصلية الخاصة بالكتابات المقدسة .
- تتيح لنا الأماكن المقدسة التخيل والإحساس بالمفارقة وبالمعجزة . ففي الأماكن المقدسة تسود المعجزة على الأسمى - ونستطيع هنا أن نتعجب من غموض القوة الإلهية وننجذب

لركوزها ونخطو خارج نطاق المألوف . فهنا يكمن غموض إنسانيتنا . وليس من الضروري أن يكون المكان المقدس كنيسة أو أي مبنى آخر ، وبرغم إدراكنا للابتعاد عن المباني المقدسة فإننا نكون بحاجة إلى العثور على الأماكن المقدسة الخاصة بنا – أماكن ذات جمال أخاذ أو ذات دلالة شخصية أو ذات أهمية للمجتمع . وكلما تعمق البعد الروحي في نفوسنا ، أصبح العالم بأسره مكاناً مقدساً .

ـ يؤدي اللعب إلى انتقالنا عن عالم الواقع ، كما أنه يتيح لنا خلق النظام من الفوضى . كما إنه يساعدنا على وضع أشياء في العالم لم توجد فيه من قبل ويتيح لنا خلق واقعنا الشخصي . واللعب مفهوم واسع ، وكلما تقدم بنا العمر لا نلعب بذات الطريقة التي يلعب بها الأطفال ولكن اللعب يمكن أن يصبح ، ويصير بالفعل ، طقساً من الطقوس ونحن بحاجة إلى طقوسنا الخاصة . ففي أثناء الشعيرة أو القربان المقدس يقبل اللاعبون التحول إلى هوية أخرى غير هويتهم في شكل توحد صوفي غامض غالباً . فعلى سبيل المثال ، في العشاء الرباني المسيحي المقدس يتحول التائب النادم إلى غافر ومكفر .

ـ نحن بحاجة إلى ربط عالم الفكر بعالم العاطفة ، وهو ما نفعله أيضاً عند ممارسة الشعائر ، وعند اللعب وعندما نحلم . والعقل والمشاعر يتداخلان معاً عندما نحلم والأماكن المقدسة مع أداء الشعائر وهكذا . ويتحد الوعي والإدراك مع العاطفة – الأسى والحزن وكذلك السعادة والفرح – ونحن نختبر كل منها بشكل منفرد ولكننا نشعر بها جميعاً معاً .

ويقول فالانت (1993 ، ص 344) أن : "الدين والعلاج النفسي والصحوة الروحية تعمل جميعاً على تسهيل عملية التماثل وتحسين الحالة المعنوية التي تسمح بتكامل الأنا ، وهو شئ لازم لدفاعات النضوج" .

وهكذا فإننا حينما نتقدم في العمر نتمكن من خلال البعد الروحي في حياتنا من التغلب على مشكلات عدم وجود آفاق أو جبال لكي نتسلقها وكذا التغلب على مشكلات ضعف الجسد ووهنه . كما أنها تمكننا من تقدير الوجود ذاته . وفي بعض الأحيان نكون بحاجة إلى أن ننفرد بأنفسنا أثناء بحثنا ونكون في أحيان أخرى بحاجة إلى الآخرين . ولكننا لن نجانب الصواب حينما

نقـول أن ذلك يمثل بعـداً من حـياتنا التـي نادراً ما نتطـرق إلى مناقشـتـهـا ، ومن ثم يكون من بين وظائف القائمين على رعاية كبار السن والمعلمين والقساوسة أيضاً أن يعملوا على تسهيل مثل هذه الفرص . وإذا اسـتطاعت الكنائس أن تتحرر من صيـاغتها اللاهوتيـة والوصول إلى أعماق الـبعد الروحي الإنساني ، فـقد تكتشف آنذاك سيادة الدين فـي هذا العصر العلماني . وقـد تبدأ أيضاً في توفير فرصـة لكل الناس ، مهما كان عمرهم أو عـقيدتهم - وخاصة بالنسبـة لكبار السن ، لمناقشة التساؤلات غير القابلة للنقاش .

والواقع إننا لا نجـاوب الصواب حينـما نقول أن قـصور العـقل والمعرفـة والإدراك والأساليب العلمية عن فـهم كنه الوجود الإنساني الذي ظهر التفـكير فيه في عصر التنـوير يتطلب استكشاف هذا البعد من حياتنا بطريقة أكثر شمـولاً ، ومع تقدم الناس في العمر تزداد أهمية هذا البعد . ويتم إدراك ذلك ببطء شديد وحـينما كنت أراجع مسـودات هذا الكتاب نشر كتـاب "الذكاء الروحي" لمؤلفيه دانا زوهار Danah Zohar وأيان مارشال Ian Marshall (2000) . وقد عرضا في هذا الكتاب ثلاثة أشكال للذكاء - الإدراكي والعـاطفي والروحي - التي تشكل معاً الإنسان الكـامل . واهتما أيضاً بتقـريب فكر الثقافات المختلفـة والتقاليد الدينية ووضع البـعد الروحي في قلب كل إنسان . ومن الجلي أن مثل هذه الكتب تشـير إلى فقر العقل والمنطق الـغربي وحاجة الحضـارة الغربية إلى إعـادة اكتـشـاف البعـد الروحي . كـمـا تشيـر أيضـاً إلى حاجـة الناس إلى تطوير هـذا البعـد في كينونتهم.

الخلاصة

برغم القوة والنشاط الذي يتـمتع به كبار السن فإنهم يسـتطيعون أيضاً استغـلال وقت فراغهم بأساليب عديدة وفي تطـوير أنفسهم وفي مساعـدة الآخرين ومع تقدمهم في العمـر قد يبدأون في فقـد قدرتـهم الجسـدية ومن ثم يضطرون إلى الرجوع إلى ذواتـهم الداخلية وتقـدير أولئك الذين يحبونهم وهؤلاء الذين يبادلونهم حباً بحب - ومن يعنون بأمرهم . وحينما يضطرون إلى التفكير في معنى الحيـاة يدخلون دائرة ألبعد الروحي وحينما نفـقد القدرة على استخدام قـدراتنا الجسدية

نتعلم كيـف نعتمد على الآخرين ونتـعلم أيضاً كيف نصبح أكـثر اعتماداً على مـواردنا الداخلية .
وسوف نستعرض في الفصل التالي المرحلة العمرية الرابعة .

10

تعلم اللياقة العقلية

من أعظم المخاوف التي تراودنا حينما نتقدم في العمر هي أن نفقد براعتنا العقلية ، وقد ظل كثيرون يعتقدون لسنوات عديدة أننا لا نستطيع أن نفعل شيئاً للحيلولة دون حدوث ذلك . ولكن الرسالة التي يحويها هذا الفصل تتمثل في "العضو ينمو بالاستعمال ويضمر بالإهمال" ، لأننا ندرك الآن أننا نستطيع بذل الكثير كي نبطئ تدهور قدراتنا العقلية . وتوجد أبحاث كثيرة تشير إلى ذلك – وهي من الكثرة بحيث يصعب عرضها جميعاً في هذا الفصل ! ويتردد أيضاً أن الذكاء المتبلور يمكن أن يزداد حدة مع التقدم في العمر ، طالما حافظنا على اتصالنا الفعال بالعالم . وقد شرعنا في استشكاف ذلك في الفصل السادس حينما صنفنا كبار السن إلى ثلاث فئات : الحكماء والمانحين والباحثين عن التوافق . وعلى أية حال فقد استبعدنا ، عن عمد ، غير الأصحاء عقلياً . ومع ذلك فإن التفرقة بين المتعلمين والمانحين تكون فجة غير مصقولة ، لأنه توجد أدلة على أن الحفاظ على صحة الجسد يحفظ العقل أيضاً في صحة جيدة ، وسوف نبحث ذلك بمزيد من الإسهاب في القسم الأول من هذا الفصل . ثم نستعرض بعد ذلك العلاقة بين النشاط الاجتماعي واللياقة العقلية ، ثم نعرض للبحث الخاص باللياقة العقلية ثم نسهب في النهاية في عملية تمكين

الكبار لتولي المسئوليات والمشاركة الفعالة في بيئتهم الاجتماعية الأوسع . ونعرض في الخلاصة ضرورة الحاجة إلى وجود فئة جديدة من المعالجين - معالجين متخصصين في التعلم - ونقترح ضرورة أن يصير القائمون بالرعاية اختصاصيين في علاج مشكلات التعلم .

اللياقة البدنية والعقلية

يفترض التمييز الفج غير المتقن بين الشخص الحكيم والشخص الفاعل الذي أشرت إليه آنفاً أن هناك انفصال بين الجسد والمخ ، ولكن هذا الفرض المسبق غير صحيح . فالمخ جزء من الجسد - وله أبعاد طبيعية جسدية . وبرغم أن ذلك لا ينطبق على العقل ، فإن حالة هذا الأخير تعتمد على حالة الجهاز العصبي الذي يحويه . ولكن نظراً لأن كل من الجسم والمخ يمثلان شيئاً مادياً طبيعياً ، فإن حالة الجسم تؤثر أيما تأثير على عمل المخ . ويرى جيمس James وكويل Coyle (1998 ، ص 39) أنه :

"... نظراً لأن المخ مسئول عن ما يقرب من 25 بالمائة من نشاط الدورة الدموية (برغم إنه يمثل نسبة صغيرة للغاية من وزن الجسم ونسيجه) فإن الحفاظ على لياقة الأوعية الدموية القلبية ، من خلال التمارين الرياضية ، قد يؤدي إلى تحسين كفاءة المخ وبالتالي العملية الإدراكية ، بما في ذلك الذاكرة . وقد استعرض ايفي Ivy وآخرون (1992) الأبحاث التي تشير إلى انخفاض الدورة الدموية وتدهور الحاجز الفاصل بين المخ والدم مع تقدم العمر ، ويرتبط كلا العرضين بتلف الأنسجة وإصابة الوظائف الإدراكية بالعجز" .

وبالمثل أوضح جاردنر Gardner (1983 ، ص 48) أن سوء التغذية يرتبط أيضاً بالأضرار الصحية التي تصيب الخلايا المسئولة عن الوظائف الإدراكية والعاطفية . وعلى أية حال فقد أشار ايفي وآخرون إلى أن علاقة السببية بين علم الأحياء أو البيولوجيا والمعرفة الإدراكية تمثل مشكلة رئيسية . ولكن لابوڤي ڤيف Labouvie-Vief (1985 ، ص 257) تشير إلى عدم وجود تغير كبير في نسبة السلوك العقلي والذي قد يكون مسئولاً عن التغير الواضح في معدل النضج طالما أن الأفراد في حالة صحية معقولة و/ أو يعيشون في المجتمع . (مكتوبة بحروف مائلة في الأصل) .

وتقول إنه من الصعوبة بمكان إثبات وجود علاقة سببية بالنسبة للبالغين الأصحاء الطبيعيين ولذا فهي تتبنى نظرية الانفصال وعدم الاستمرارية ، التي أعلن عنها بيرن Birren (1963) لأول مرة والتي تقول أن العوامل الفسيولوجية تصبح مؤثرة تأثيراً تاماً في السلوك الإدراكي فقط حينما تصل إلى مراحل خطيرة غير عادية ، مثل الاقتراب من الموت . وترى أن هناك علاقة أكثر تعقيداً بينهما، وتتفق مع الرأي القائل باحتمال وجود عنصر بيولوجي في بعض أشكال التدهور الإدراكي ، مثل سرعة ردود الفعل الحركية النفسية [1] التي ترجع إلى عدم ممارسة التمارين الرياضية . وهي تستشهد بالبحث الذي أجراه بوتوينك Botwinick وطومبسون Thompson (1971) لتدعيم هذا الرأي. كما يشير جيمس وكويل أيضاً (1998 ، ص 44) استناداً إلى بحثهما الخاص إلى أن سلامة الأوعية الدموية القلبية تعد عاملاً مؤثراً للغاية في تعديل كفاءة الذاكرة وأدائها أكثر من تأثيرها في تعديل سائر نواحي النشاط الإدراكي . ويشيران تبعاً لذلك إلى فوائد النشاط الجسدي وأثرها على السلامة العقلية .

ومن ثم يعد تنامي عدد النوادي الرياضية والفصول التي تخصص برامج رياضية للكبار خطوة سليمة في هذا الاتجاه . وتوجد مع ذلك أنواع غير منهجية من التمارين الرياضية تنطوي أيضاً على فوائد كثيرة . إذ تنظم بعض جامعات المرحلة العمرية الثالثة على سبيل المثال نزهات منتظمة لتجوال كبار السن وغير ذلك من التمارين الرياضية الأخرى . وتتيح بعض دور المسنين فرصة التمتع بحديقة صغيرة والعناية بها مما يشجع على ممارسة النشاط الجسدي بشكل منتظم بل وتوجد أيضاً تمارين رياضية منتظمة في دور المسنين نفسها . ومع ذلك يشير أحد الأبحاث إلى أن الالتحاق بفصول التعليم المستمر ينطوي على فوائد جسدية جمة للمشاركين فيها . وقد قام بانايوتوف Pa-nayotoff (1993) بدراسة 114 شخصاً من كبار السن اشتركوا في أربعة برامج تعليمية منفصلة وتبين له أن ذلك كان له تأثير إيجابي على صحة المشاركين وسلامتهم الجسدية في نهاية الدورة الدراسية ، ولكن هذه الفوائد واللياقة الجسدية التي اكتسبوها سرعان ما اختفت بعد ستة أسابيع من انتهاء الدورة . وربما يشير ذلك إلى ضرورة أن يصبح النشاط العقلي عملية مستمرة ومتواصلة

---

(1) يقصد بذلك سرعة استجابة الحركات العضلية الناشئة مباشرة عن عمليات عقلية (المترجم) .

لكي يسهم في اللياقة والسلامة الجسدية .

المشاركة الاجتماعية واللياقة العقلية

استعرضنا في الفصول الأولى من هذا الكتاب عملية التعلم من الحياة اليومية ولكن هناك بعض الناس ممن يكونون معرضين لخطر الانسحاب والانفصال عن الحياة اليومية مع تقدمهم في العمر ، وأطلقنا على أفراد هذه الفئة تعبير الباحثين عن التوافق . وقد أظهرت الأبحاث مع ذلك أن مواصلة النشاط الاجتماعي ينطوي على مزايا إيجابية وسوف نتناول هنا أربعة أشكال للمشاركة الاجتماعية : الألعاب والمشاركة في النشاطات اليومية والمشاركة فيما يعرف ببرنامج "مواصلة الكلام" في استراليا والتعليم المستمر .

الألعاب : لقد تبين من خلال تعليم الأطفال أن المشاركة في اللعب تساعدهم على تعلم كيف يصبحوا لاعبين في فريق ، ويساعدهم على تقدير الآخرين وتطوير الشعور باللعب النزيه . وتوجد أبحاث قليلة حول الأسباب التي تدفع كبار السن إلى ممارسة الألعاب ، مثل لعب الورق والدومينو . فهل ممارسة الألعاب تتيح فرص تعليمية لكبار السن؟ وقد طرح هذا السؤال مانجروم ومانجروم Mangrum and Mangrum (1995) حينما قاما بتحليل بعض ألعاب الدومينو في أحد مراكز رعاية كبار السن في الولايات المتحدة . واكتشفا (1995 ، ص 244) أنه : قد بدا وكأنهم يقولون أثناء اللعب "هذا هو أنا ، هذه هي شخصيتي ، وهذه هي الطريقة التي أريد أن يعاملني الآخرين بها" .

فقد أتاحت اللعبة بشكل ما الفرصة لكبار السن لتكوين أو عرض صورة إيجابية ذاتية ويعد ذلك شيئاً هاماً يسهم في تكامل شخصيتهم . كما خلص مانجروم ومانجروم (1995 ، ص 244 - 245) إلى أن : "نوعية الحياة تعتمد على الفترة التي يمضيها المرء في التعليم . وتوضح هذه الدراسة أن الألعاب تقوم بدور هام في التعليم بالنسبة لجميع الأجيال . وممارسة الألعاب ينطوي على ما هو أهم من الترفيه ... أي الاستخدام الممتع لوقت الفراغ ... أو تفسير النظام الاجتماعي ... وقد يكون ذلك بمثابة فرصة مناسبة لتعليم الكبار أهمية مظاهر السلوك التي تدعم الحياة ، مثل الحفاظ

على صورة إيجابية للذات وفهم مراحل التكيف مع الخسارة" . ومن ثم ينبغي لنا أن نعمل على تشجيع اللعب في مراكز رعاية كبار السن ودور الإيواء والرعاية مما يتيح فرص التعلم العرضي من خلال هذه النشاطات الاجتماعية . وسوف نعاود التطرق إلى استخدام الألعاب والألغاز في قسم لاحق من هذا الفصل .

النشاطات الاجتماعية اليومية : لقد ألمحنا بالفعل إلى الدراسة التي قام بها شين Chéne (1994) حول أهمية التواجد مع آخرين (الفصل السادس) والتي تبين أهميتها أيضاً عند تحليل ألعاب الدومينو التي أشرنا إليها آنفاً . وثمة الكثير من الأبحاث التي تشير إلى أن التواجد مع الآخرين يعمل على حفز كل المشاركين في عملية التفاعل ، مما يمكنهم من استدعاء أحداث الماضي واقتسام خبراتهم مع الآخرين . هذا بالإضافة إلى أننا نستطيع فهم هويتنا بالنسبة للآخرين . وكما تبين لنا في هذا الكتاب فإن فرص التعلم العرضي والمخطط إنما توجد في مواقف الحياة اليومية . ونحن نتوقف عن التعلم بمجرد أن نخلق لنا عالماً نقبله كحقيقة مسلم بها .

مواصلة الكلام : وهو برنامج للتعلم طوال مراحل العمر تم ابتكاره في استراليا (وورول Wor-rall وآخرون ، 1998) من أجل مجموعة صغيرة من كبار السن كانوا يهتمون بمهارات الاتصال . ويغطي البرنامج الموضوعات التالية :

- مناقشة عملية الاتصال والسعادة والرفاهية .
- التكيف مع فقدان السمع والخدمات والأدوات السمعية الخاصة بضعاف السمع .
- الحفاظ على مهارات معرفة القراءة والكتابة .
- الذاكرة .
- جلسة ختامية للمراجعة .

وتقوم الفكرة الأساسية لهذا البرنامج على توفير المعلومات ، وجعل المشاركين يتواصلون ويتحاورون والعمل على ضمان استمرارهم في النشاط التواصلي . وتمثلت نتيجة هذا البرنامج في أن المشاركين تعلموا مهارات الاتصال وأن نسبة كبيرة منهم قاموا بخطوات إيجابية ، في السنة التالية لانتهاء البرنامج ، لضمان احتفاظهم بقدرات الاتصال التي اكتسبوها .

وتوجد برامج مماثلة أعدها المعلمون المسئولون عن تعليم الكبار خاصة بموضوعات أخرى محددة مثل فقدان الذاكرة (فووس Foos ، 1997) الذي ابتكر طريقة لعلاج انخفاض مستويات التركيز من خلال تزويد الخاضعين للبرنامج بمعلومات محددة عن الذاكرة ومرض الزهايمر ووسائل التذكر . وتكون هذه البرامج ضرورة من أجل تخفيف حدة القلق وإزالة المخاوف بالإضافة إلى مساعدة الكبار على استخدام أساليب تحسين نمط حياتهم .

الاشتراك في برامج التعلم المستمر : أشار كوساك Cusack (1996 ، ص 315) إلى كيف أن المشاركة في أحد مشروعات التعليم المستمر يؤدي إلى إحساس المشاركين بـ :

- التخفف من الشعور بالإحباط .
- القدرة على مواصلة التعلم رغم ضعف ووهن أجسادهم المطرد .
- الفرح والسعادة .
- زيادة القدرة على التواصل ومساعدة الآخرين .

كما أن اشتراك كبار السن في تخطيط البرامج التعليمية يشير أيضاً إلى تعزيز وتدعيم احترامهم للذات لأنهم أدركوا أن آرائهم ووجهات نظرهم حظيت باهتمام الآخرين . ويشير هيكسون Hick-son ، وهوسلي Housley (1997 ، ص 542) إلى كيف يمكن رعاية وازدهار القدرات الإبداعية في برامج التعلم المستمر واستشهدا بما توصل إليه دوسون Dawson وبولر Baller (1972) من أن الكبار الذين شاركوا في نشاطات إبداعية قد يعيشون فترة أطول ، (ويتمتعون) بصحة أفضل (ويعانون) بقدر أقل من الضعف والوهن بمرور الزمن وذلك مقارنة بنظرائهم من نفس العمر ممن لا يمارسون هذه الفنون .

تحسين اللياقة العقلية

إن مزايا اللياقة البدنية معروفة للجميع ، وبرغم أن فكرة اللياقة العقلية تعد أمراً جديداً تماماً فإنها لا تقل أهمية عن الأولى . وعلى أية حال يشيع بين كبار السن عدم تقدير قدراتهم العقلية - "لقد كبرت على التعلم!" ولكن يتم تقديم برامج تجريبية للياقة العقلية ، أو التمارين العقلية ، في

أماكن عديدة مما يشير إلى أن الناس لا تستطيع المشاركة في نشاط عقلي فقط حينما يتقدمون في العمر ، ولكن هذا النشاط يعمل أيضاً على تحسين وظائفهم العقلية وإبطاء تدهورها .

وقد أشار كوساك وطومبسون (1998) إلى مشروع بدأ في أحد مراكز رعاية الكبار في ڤانكوڤر. وكان يتألف من برنامج لتقييم الاحتياجات يستغرق ستة أسابيع وبرنامج للحلقات الدراسية البحثية يستغرق ثمانية أسابيع . كان البرنامج يتكون من :

- ألعاب وألغاز .
- مناقشات المشاركين على تطوير اتجاه عقلي إيجابي .
- مساعدتهم على التحدث عما تعلموه .
- إداء واجب منزلي .
- تزويدهم بأفكار مفيدة عن كيفية التذكر .

وترتب على ذلك ارتفاع درجات مقاييس كل من : الابتكار والتفاؤل والانفتاح على الأفكار الجديدة وتنامي الرغبة في المخاطرة والمرونة العقلية والتعبير عن الرأي بحرية والقدرة على تعلم أشياء جديدة وتنامي حدة الذكرة والثقة بالنفس . كما يشير المؤلفان إلى حدوث تغيير جذري وشامل في طبيعة لغة المشاركين ، مما يشير إلى زيادة الكفاءة العقلية . ويستشهد كوساك وطومبسون (1998 ، ص 315) بقول أحد المشاركين : "لقد عثرت على طاقة جديدة تمكنني من التفكير بمزيد من الوضوح . وأصبحت أقوم بأشياء لم أحلم بالقيام بها بسبب هذه الإثارة والرغبة التي تفجرت داخلي . وربما يرجع تخاذلي ونكوصي السابق إلى الأفكار المحدودة المقيدة التي كنت أؤمن بها" . وتقول إحدى المشاركات أن كل أفراد العائلة يقولون الآن "اسأل الجدة فهي تتذكر كل شئ" وتقول أخرى أن ابنة أختها أخبرتها أنها تريد أن تقلدها حينما تكبر لأنها دائماً مشغولة بالقيام بأشياء جديدة ومثيرة" (كوساك وطومبسون ، 1998 ، ص 315) .

وقد تم اتباع منهاج مماثل في ولاية تكساس فيما يتعلق بالتمارين العقلية حيث كانت تلقي الدروس في أحد مراكز إيواء المسنين ومركز آخر خاص بكبار السن . وكان المشاركين يشاركون كل أسبوع في تدريبات عقلية تلقائية وألغاز وأحاجي لفظية ومعضلات رياضية واختبارات فراغية

ومنطقية . وأشار باجي Paggi وهاسليب Hayslip (1999) إلى أن المشاركين وجدوا في ذلك تنشيطاً لعقولهم ، وأنهم كانوا يستمتعون بالعلاقات الاجتماعية وكانوا يجدون في التحدي الذي يواجهونه الكثير من المتعة . ويستطيع أي شخص ، بطريقة غير منهجية ، وشراء كتاب في الألغاز والأحاجي ، وحل ألغاز الكلمات المتقاطعة وممارسة تدريبات لتنشيط العقل - أي أنه يقوم بذلك بطريقة عقلية منظمة . ولا ريب أن القراءة المنتظمة والتي تتناول الموضوعات الصعبة تعد جزءاً من هذه العملية . وقد خلص كوساك وطومبسون (1998 ، ص 315) إلى أن : "تلقي الكبار لدورة دراسية في اللياقة العقلية ليس ترفاً - بل هو عنصر من عناصر التمتع بصحة جيدة في المراحل المتقدمة من العمر كما أنه ضروري لتبادل الحوار بين الأجيال .

تمكين كبار السن

لقد كان الموضوع الأساسي في هذا الفصل هو أن كبار السن تتزايد قدراتهم وإمكاناتهم بمجرد أن يشعروا بحرية مطلقة في الانخراط في عمليات فكرية جادة . وعلى أية حال يرتبط مفهوم التمكين غالباً بتعليم الكبار الأساسي ولكنه يستخدم هنا للإشارة إلى فكرة أن الأفراد يتعلموا التمتع بالحرية والقدرة على تحدي الآراء والأفكار التي يقررها من يتولون السلطة وذلك لأنهم يتمتعون بخبرات حياتية ومهارات ومواهب تمكنهم من القيام بدور هام في أية عملية يشاركون فيها . كما يتمتعون بالحرية والمساحة المكانية التي تمكنهم من تحمل مسئولية تصرفاتهم نتيجة قراراتهم المستقلة الشخصية والجماعية .

ويجوز أن يقوم بعملية التمكين تلك إما المدرسون أو القائمين على رعاية الكبار أو المشرفون الإداريون . وتعمل بعض المناهج التعليمية التي سبق الإشارة إليها في الفصل الرابع على تمكين المتعلمين بينما تعمل مناهج أخرى على تعجيزهم . وبالمثل يستطيع القائمون على الرعاية والإشراف الإداري إما تمكين أو تعجيز من يشرفون على رعايتهم من خلال وسائل الرعاية التي يتبعونها . وقد أصبح ذلك حقيقة مسلم بها حتى في مجال الأعمال والصناعة . وقد كتب جولمان Goleman في معرض التعليق على ذلك قائلاً : "إن رؤساء العمل ممن يديرون على نطاق ضيق -

أي من يشرفون على عدد محدود من التفاصيل ويتركون الباقي للمساعدين - قد يبدو أنهم يتمتعون بروح المبادرة ولكنهم يفتقرون إلى الوعي الأساسي بمدى تأثير تصرفاتهم على الآخرين . فالمبادرة بدون التقمص العاطفي - أو إدراك الصورة الأشمل - قد يكون مدمراً ويجسد صورة المديرين ذوي الأداء السيئ" . (كتبت بأحرف مائلة في الأصل) . وقد أجريت أبحاث عديدة في هذا المجال - أشار معظمها بجلاء إلى أن كبار السن ممن يدركون أنهم يتمتعون بالقدرة والكفاءة يكون نمط حياتهم أكثر ثراء ويعيشون فترة أطول .

والواقع أن المناقشة السابقة تثير تساؤلات هامة حول مفهوم الرعاية وإعادة التأهيل . وقد أخبرتني مجموعة من الممرضات أنهن ترين أن إعادة التأهيل تتم حينما تفعلن أشياء من شأنها أن تعيد المرضى إلى الحياة الطبيعية وأن هذه الأشياء تكون بدنية غالباً . وعلى غرار ذلك تماماً تتمثل الرعاية غالباً في القيام بأشياء من أجل كبير السن أو المريض بخلاف تمكين أي منهما من القيام بها بمفرده . وربما شهدنا جميعاً ذلك في مراكز الإيواء وعيادات إعادة التأهيل . بمعنى أنه يكون هناك أحياناً عملية تعجيز غير واع أو - خلق - حالة من التبعية الناجمة غالباً عن أنبل الدوافع - في بعض من هذه النشاطات .

ومن بين الأبحاث العديدة التي تشير إلى كيفية تمكين كبار السن ، ذلك البحث الهام الذي أعده ستروم وآخرون (1977 ، ص 588 - 589) والذي يشير إلى أعمال رودين Rodin ولانجر Lang-er (1977) . وأخلاقيات البحث التي أشارا إليها قد تعد الآن محل جدال ولكن الواحد وتسعين نزيلاً من نزلاء مركز كونكتيكت Connecticut قسموا إلى مجموعتين . وتم إبلاغ المجموعة الأولى أن المؤسسة تتوقع منهم أن يتولوا مسئولية اتخاذ القرارات العديدة اليومية الخاصة بتدبير المركز في حين تم إبلاغ المجموعة الثانية أن الموظفين سيقومون بهذه المهمة وسيضطلعون أيضاً بأمور رعايتهم، وقد تبين في غضون أسابيع قليلة أن المجموعة الأولى كانت أكثر سعادة وكانت تتمتع بعلاقات شخصية حميمة ، وأظهرت قدراً أكبر من اليقظة العقلية وانخفضت معدلات الوفيات في هذه المجموعة في غضون ثمانية عشر شهراً بنسبة 15 بالمائة . وقد كانت هذه النسبة تتراوح عادة قبل ذلك بين 25 بالمائة . وعلى العكس من ذلك ، فقد تدهورت حالة 71 بالمائة من أفراد المجموعة

أفراد المجموعة الثانية في غضون أسابيع قليلة وزادت الوفيات بنسبة 30 بالمائة . وأشارت جونسون Johnson (1939) إلى نتـائج مماثلة في المملكة المتـحـدة حينمـا قـارنت بين مركـزين لإيواء الكبـار متماثـلين تماماً ويخضعان لإشراف السلطة المحليـة ولكنهما تطبقان نظامين مـختلفين ، ولكنها لـم تنظر في أمـر معدلات الـوفيات . وأوضـحت أن المركز الذي تعـمل سيـاستـه على تمكين النزلاء تتطلب إدارته بالفعل نصف عـدد العاملين وهو أمر ينطوي على مـزايا مالية واضحـة - برغم أنها تعترف بأنه ينبغي ألا يتقيد مستوى العاملين بالتمويل وإنما باحتياجات النزلاء .

وقد نظم المركز المتصل لجـامعة اوكلاند Oakland بولاية ميتشجـان عدداً من الحلقات الدراسية الخاصة بتـمكين كبار السن مثل "تولى شـئون عملية تقـدمك في العمر" ، "النمو الشـخصي لكبار السن" و "التقدم في العمر واكتساب القوة" ، وتسـاعد هذه البرامج كبار السن علي تحسين مهارات الاتصال الشـخصي والتعـبير عن مـشاعرهم ، وقد غـمرت الدهشة والسـعادة قلوب كثـيرين من المشاركين بعد أن تعلـموا كيف يعبرون عن أنفـسـهم بطريقة أفضل في هذه السن المتـقدمة (ووترز وجودمان ، 1990 ، ص 191) .

كـمـا تقـول كـوسـاك Cusack (1999) إنه يمكن تمكين كـبـار السن بـل وينبـغي ذلك بحـيث يستطيعون تولي أدوار القـيادة ، وهناك كثيرون ممن يعملون نيابة عن الكبـار لا يقدرون دائماً مدى ثراء خبـرتهم . ومن اللافت للنظر في برنامج الـتدريب على القـيادة المعروض ، إن دور الـقائد - الخـادم المشتـرك كان هو الدور الـذي أثار إعجـاب كبـار السن أكـثر من غـيره . وقـد أشار أحـد المشاركين في التدريب على القيادة إلى أنه قد تغير من القيام بدور القائد الديكتاتوري إلى القائد - الخادم المشـترك ، مما زاد من ثقـته بنفسـه واستـعداده لتولي المسـئوليـة كما أصـبح أكـثر قدرة على الملاحظة والاتصال بالآخرين . وتقول كوسـاك (1999) إن هذا الشكل من أشكال التمكين يجب أن يصبح محوراً أساسياً من محاور تعليم الكبار .

وعلى النقـيض من ذلك تشير الأبحـاث التي أجراها سـتون Stone (1992 ، ص 92 - 105) في مراكز الرعاية النهـارية في ستبني Stepney إلى أنها تعمل بحيث يـكون لمقدم الخدمة الأولوية على احتياجـات المستهلك (ص 92) ، وأن إحساسـهم بأن وظيفتـهم هي تعجيز العـملاء يرجع إلى أن

هذه الوظائف يحـددها مسئولون بالغـون أقـوياء البنيـة وأصحـاء . وهذا هو النمـوذج الإداري التقليدي ولكنه ليس النموذج الأمثل لتلبية حاجات العملاء .

ويثير ذلك على أية حال إلى معضلة تقليدية لأنه إذا تم تمكين الكبـار ضعاف البنية واحتفاظهم بدرجة من درجات الاسـتقلال الذاتي ، فإنهم نادراً ما يؤذون أنفسهم ، وبالتـالي يتعرض القائمين على رعايتهم للانتقاد لعدم قيامهم بواجبهم بالكفاءة اللازمة ، الخ . ومع ذلك فإنهم إذا بالغوا في رعايتهم ، فقـد يسفر ذلك عن فقد كبـير السن لاستقلاله الذاتي مما قد يؤدي في الأمـد البعيد إلى عواقب وخيمة وتدهور حالته .

الخلاصة

إذا أدنا النظر في نموذج التعلم الذي سبق الإشـارة إليه في الفصل الثاني ، سيتـبين لنا أن عملية التـعلم ترتبط ارتبـاطاً لا ينفـصم بسـيرة المرء الذاتـية . فنحن لا نـعلم الناس مـهارات جـديدة أو مهارات قديمة ، كما إننا لا نعلمهم معرفـة جديدة أو معرفة قديمة – إننا نعلم الناس معارف جديدة ومهارات جديدة وهكذا . هذا بالإضافة إلى أننا نقدم مساعداتنا كمدرسين حتى يتمكن الدارسون من التعلم ويصـيرون مسـتقلين عنا ، وبذلك يتم تمكين المتـعلمين . ومن ثم يمثل احتـرام شخصـية الآخر جوهر هذه المناقشة . وكما رأينا من خلال عملية التـعلم فقد تحسنت نوعية حياة كبار السن واكتسبـوا اتجاهات جديدة ومعتقدات جـديدة بل وحتى قيم جديدة . ويعد التعلـم ، خاصة التعلم من خلال إقـامة العلاقـات ، أحد القـوى الدافعة الرئيـسية لـلإنسانية . فكلمـا تعلمنا ، ازددنا نمواً وتطوراً ولا نتوقف عن ذلك – حتى في مراحل العمر المتأخرة .

وعلى غرار الناس من جـميع الأعمار ، إذا أتيـحت لنا الفرص المناسبـة فإننا نستطيع استـغلال قدرتنا على التعلم وتعلم أشـياء جديدة ونستمر في التطور والنمـو . ويصبح لدينا المزيد من القوة والقدرة . ومع ذلك فـقد نحـرم من هذه الفرص ويتم تعجـيزنا دون قصـد ، حتى من قـبل الكبار حسني النيـة ممن يحبوننا ويقـومون على رعايتنا . وهـنا تكمن المشكلة الأساسيـة لأن الآخرين لم يدركوا تماماً أهمية التعلم في حياتنا .

وينبغي أن يتعلم جميع من يتعاملون مع الكبار أهمية التعلم بالنسبة للحياة ذاتها ويتعين عليهم العمل على تمكين جميع الكبار من التعلم ، أياً كان عمرهم وأياً كانت المواقف التي يمرون بها . وينبغي أن يتفهم القائمون على رعاية الكبار وتعليمهم أهمية التعلم وإدراك أهمية القيام بدور أخصائي علاج مشكلات التعلم باعتبار ذلك جزءاً من دورهم اليومي . ويجب أن ينظروا إلى ذلك باعتباره جزءاً هاماً من عملهم ولكن كثيرين منهم يركزون ، لسوء الحظ ، على الرعاية البدنية والجسدية والترفيه عن من يقومون على رعايتهم ، وكلا الأمرين ضروري في عملية الرعاية ، ولكنهما يشكلان جزء من كل متكامل .

وحينما ناقشت فكرة أخصائي علاج مشكلات التعلم مع سائر المعالجين والقائمين على رعاية الكبار ، قالوا جميعاً أن ذلك يعد جزءاً من الدور الذي يقوم به أخصائي العلاج الطبيعي ، وأخصائي التأهيل المهني وجزء من وظيفة الممرضة - وهو بالفعل كذلك . ولكننا بحاجة إلى معرفة الأهمية الكبرى للتعلم وأن نجعله جزءاً من صميم عملية الرعاية . ومن ثم فإنه من المهم إعداد أفراد متخصصين في رعاية الكبار بحيث يكونون على دراية ووعي بكل نواحي التعلم وأن يكون لديهم الاستعداد لإعداد برامج تعليمية وأساليب علاجية تناسب جميع المترددين على مراكز الرعاية النهارية ، ومن يقيمون في دور الإيواء وكذلك المرضى في المستشفيات .

11

التعلم في المرحلة العمرية الرابعة

تركز معظم الأبحاث الأكاديمية الراهنة الخاصة بعلوم الشيخوخة على المرحلة العمرية الثالثة . وربما يرجع ذلك إلى أنه يتعين على المجتمع لأول مرة أن يتكيف مع تواجد أعداد متزايدة من المتقاعدين الأصحاء بدنياً وعقلياً . وعلى أية حال فقد تزايدت أعداد من يعيشون فترات أطول أكثر من ذي قبل ، وفي حين أن بعضاً ممن بلغوا الرابعة والسبعين مايزالون يتمتعون بالصحة والنشاط البدني والعقلي ، نجد أن آخرين ممن بلغوا هذه السن بدءوا يفقدون صحتهم البدنية أو العقلية أو كلاهما . ومن الطبيعي أن ندرك أن الناس يتخلون في هذا العمر عن الرغبة في تعلم أشياء جديدة ومواجهة عقبات أخرى ويسود الشعور بأن ذلك شيئاً طبيعياً في هذا السن المتقدم . ومع ذلك تظل الرغبة في تعلم أشياء جديدة متوهجة في نفوس آخرين ممن يتعلمون الكثير من خلال التعلم العرضي . والواقع أن تضاؤل القدرة والنشاط الجسدي في هذه الفترة العمرية قد يدفع كثيرون إلى قضاء مزيد من الوقت في التأمل في حياتهم وذاتهم . كما إننا لا نعرف الكثير عن هذه الفترة من الحياة - إذ لا نعرف كيف يتعلم الناس في هذه السن وماهية الأشياء التي يريدون تعلمها أو التي يريدون القيام بها - وذلك لأن الأبحاث الخاصة بتعليم الكبار المتقدمين في

العمر مازال محدودة وقاصرة . والواقع أن رعاية كبار السن كانت تقتصر حتى وقت قريب على الرعاية الجسدية فقط دون الإشارة تقريباً إلى نشاطهم العقلي - فالشائع المعتاد أن يجلس كبار السن فوق مقاعد مصفوفة حول جدران الغرف الواسعة في دور الإيواء ، دون أن يفعلوا شيئاً سوى التفكير في حالهم . وتتمثل أفضل أشكال الرعاية التي عرفناها في الماضي في : أن يقيم هؤلاء الكبار في مكان آمن ويقوم آخرون على أمر إطعامهم والعناية بهم . وهذا هو السبب الذي دفعنا إلى التركيز على دور أخصائي علاج التعلم في الفصل الأخير لأن الرعاية تشمل الاهتمام برعاية كبار السن عقلياً بالإضافة إلى رعايتهم بدنياً وسوف نتناول في هذا الفصل الموجز فرص التعلم المتاحة لغير القادرين جسدياً ثم نشرع في استكشاف فكرة تاريخ الحياة وتذكر أحداث الماضي والتشوش الفكري والعته ، ثم نتعرض في النهاية بإيجاز لمراحل العمر الأخيرة .

التعلم بالنسبة للمعاقين بدنياً

لا تربط الإعاقة البدنية بالعمر ومن ثم ينبغي تزويد المباني العامة ، مثل مراكز تعليم الكبار ، بالتسهيلات اللازمة لتمكين الدارسين من كبار السن من حضور البرامج الدراسية ، الخ . وعلى أية حال تتوافر في الوقت الراهن فرص التعليم المباشر في مراكز الإيواء ، لأن جامعات المرحلة العمرية الثالثة تعد بعض برامجها بحيث تقدم في هذه المراكز لمن يرغب في ذلك طالما أن الإدارة تسمح بذلك . وعلى أية حال فقد تأثرت بعض هذه المناهج الدراسية فيما يبدو وتعثرت بعض الشئ نظراً لصعوبة الحفاظ على أعداد الدارسين واهتماماتهم .

وبالإضافة إلى ذلك فقد سمح التعليم عن بعد لكبار السن بمواصلة الدراسة من خلال الجامعة المفتوحة . ويستطيع هؤلاء الكبار التسجيل للحصول على المناهج الدراسية الخاصة بإحدى الدرجات الجامعية ويمكنهم أيضاً تسجيل أسمائهم لدراسة مناهج دراسية فردية في المنزل أو في مركز الرعاية بمساعدة أحد المعلمين . وتقدم العديد من المراكز التعليمية في الوقت الراهن برامج تعليمية للدراسة عن بعد ، ومن ثم لن يشعر المعاقين بدنياً بحرمانهم تماماً من هذه الفرص التعليمية الرسمية . هذا فضلاً عن أن ظهور الشبكة العنكبوتية العالمية قد أدى إلى ظهور فرص للتعلم لم

تكن متاحة أبداً من قبل . ومع تزايد ثقة كبار السن في القدرة على استخدام أجهزة الكمبيوتر (وكما سبق وأوضحنا فإن القدرة على تعلم استخدام الكمبيوتر تعد من أشهر برامج تعليم الكبار) فإنهم يستطيعون الدخول على شبكة الوب وتنزيل مواد تعليمية والتعلم من العديد من المصادر والاطلاع على كل ما يهمهم . والواقع أن مراكز الرعاية النهارية تستطيع توفير أجهزة كمبيوتر وتشجيع النزلاء على استخدامها . وينبغي أن تزود مراكز الإيواء بتسهيلات في كل الغرف بحيث يتمكن النزلاء من تركيب وتشغيل المعدات الخاصة بأجهزتهم الشخصية ، الخ . وهذه الأمور لا تعمل فقط على تسهيل عملية التعلم ، وإنما تجعل أيضاً كبار السن على اتصال دائم بأصدقائهم في أنحاء العالم من خلال البريد الإلكتروني وتوسيع نطاق آفاقهم وعدم قصر تفكيرهم على عالم مركز الإيواء الذي يقيمون فيه . ويمكن تزويد مراكز الإيواء نفسها ببرامج كمبيوترية خاصة متصلة بأجهزة الكمبيوتر ، مثل برامج "التوأمة" مع مراكز الإيواء الأخرى في الداخل والخارج ، مما يعمل على استمرار الحوار الحي وإثارة اهتمام النزلاء في أرجاء العالم وفيما بين نزلاء المركز الواحد وبعضهم البعض .

وعلى أية حال مايزال التعليم المباشر وجهاً لوجه يمثل أهمية خاصة للبعض ، خاصة من يعيشون منهم بمفردهم . وقد أعد نيك أوزموند Nick Osmond (1995) مشروعاً مثيراً في أحد مراكز إعادة تأهيل المصابين بالسكتة الدماغية في برايتون Brighton . حيث التقى بمجموعة من ضحايا السكتة الدماغية ممن يريدون ، بطبيعة الحال ، التحدث عن تجربتهم المرضية . وقررت هذه المجموعة إعداد كتاب يحكي تجربتها وأصبحت اللقاءات المتصلة فيما بينهم تمثل محور حياتهم . واستطاعوا مناقشة تجاربهم ، والتي تم تسجيلها ، وتم تدوين ذلك كتابة ثم تم تحرير المادة المكتوبة لتصير كتاباً نشر ووزع في المكتبات . وقام أوزموند بمشروع مماثل بالاشتراك مع القائمين على الرعاية . وقال (1995 ، ص 181) إن أفراد كلا من المجموعتين كانوا مفعمين بالحياة وراغبين في الشفاء واكتساب القوة . وهو يقترح (1995 ، ص 182) ما يلي :

"إن التعليم الذي استمر ... كان ذلك التعليم الذي يتعلق بالأحرى بالناس الذين يكشفون عن خبراتهم والذي يكتشف خلاله كل منهم الآخر وليس مجرد تعلم مهارات الكتابة . فمن خلال

عرض تجربة شخصية معينة ، وسماع الآخرين وهو يعرضون خبراتهم ، ومن خلال التركيز على مشكلة أو الألم مشترك ، بدا الأمر كما لو أن الخبرة والتجربة الشخصية قد اتخذت نوعاً من المصداقية . فقد كان كل شئ موجوداً بالخارج مما يسهل عملية التعامل . وكانت الكتابة مجرد نتاج ثانوي ومع ذلك فقد خرجت كتعبير مناسب عما يريد هؤلاء الناس البوح به ، وذلك لأننا لم نكن نركز على مهارات الكتابة وإنما كنا نركز على تنمية القدرة على الاتصال كهدف نهائي" .

وبهذا المعنى فقد كان تعليمهم يتم من خلال الفعل ، ونحن نتذكر أن ذلك كان أحد مسارات منحنى التعلم التي تناولناها بالشرح في الفصل الثاني . هذا فضلاً عن إنه كان من الأسهل مواجهة المصاعب والآلام المشتركة عند إقامة علاقات مع آخرين . كما أوضح أوزموند أن اللقاءات الخاصة بإعداد الكتابين سمحت بظهور رابطة قوية بين المشاركين ومن ثم قرر ضرورة إعداد برامج لاستمرار التقاء أفراد المجموعة ، في المستقبل ، بعد الانتهاء من المشروع .

وثمة برامج مماثلة للكبار المتقدمين في العمر بما فيها برامج التدريب على الحزم . إذ أشار كوربي Corby (1975) إلى إنه بعد تطبيق برنامج للتدريب على الحزم استغرق أربع جلسات مدة كل منها ساعة واحدة وشارك فيه مجموعة من كبار السن (متوسط عمرهم 68 سنة) في أحد مراكز المتقاعدين في أمريكا ، زادت مستويات كشف المشاركين عن حياتهم الشخصية بنسبة 67 بالمائة (نقلاً عن ووترز وجودمان ، 1990 ، ص 190) .

وتمكين النزلاء من إدارة برامجهم الخاصة من خلال لجان النزلاء وغيرها من اللجان الأخرى ، قد يساعد في التغلب على بعض المشكلات التي تظهر في مراكز الإيواء ، خاصة حينما يكون كبار السن المقيمين في هذه الدور يتمتعون بقدرات وخبرات واسعة ومتعددة . فقد يسيئ الموظفون العاملون في هذه الدور تقدير ما يهم النزلاء . فعلى سبيل المثال ، سمعت مؤخراً أحد كبار السن يسأل المشرف على الدار عن نوع البرامج الموسيقية التي توفرها الدار للمقيمين . فرد المشرف قائلاً أنهم "يستدعون أحياناً أحد العازفين لعزف بعض المقطوعات الموسيقية القديمة على البيانو"لأنهم يفضلون ذلك ، ولكن حينما سأل نفس الشخص إحدى النزيلات عن أقرب الموسيقيين إلى قلبها، ردت قائلة "إنه شوبان" ! وربما كانت هذه النزيلة تمثل الأقلية في الدار ، ولكن إذا شارك النزلاء

أنفسهم في اقتراح وإعداد البرامج التي يفضلونها فقد يمكن تجنب هذا الشذوذ . وعلى أية حال فإن سماع وترديد الأغاني والألحان القديمة ينطوي على قيمة عظيمة لأن ذلك يساعد على تنشيط الذاكرة والحث على المشاركة في النشاط الاجتماعي .

تاريخ الحياة واستعادة الذكريات

نتذكر من الرسم البياني الخاص بالتعلم الوارد في الفصل الثاني إنه كان هناك خط منقط يمتد من التذكر ويرجع إلى الخبرة . ونحن جميعاً نمر بهذه العملية التعليمية الخاصة باستدعاء ذكرياتنا وتفسيرها في ضوء سيرتنا الشخصية الراهنة والمواقف الاجتماعية الجديدة التي نواجهها . ومن ثم نقوم بتشكيل أو إعادة صياغة خبراتنا وهذه هي طبيعة السيرة الذاتية . ويستشهد بيتر الايت Peter Alheit (1995 ، ص 57) في معرض الإشارة إلى ذلك بمقولة كيركيجارد Kirkegaard التالية : "لا يمكن فهم الحياة إلا باستعادة أحداث الماضي . وفي الوقت نفسه يتحتم أن نعيش الحاضر والمستقبل" ، ولكننا حينما نقترب من نهاية الحياة تتضاءل الفترة الزمنية المتاحة من عمرنا ونميل إلى التفكير في الماضي أكثر من التفكير في المستقبل ويعمد كبار السن إلى كتابة قصص حياتهم من أجل أحفادهم . ويلعب تاريخ الحياة واستعادة أحداث الماضي فيما يبدو دوراً هاماً في حياتنا . والواقع إنه يمكننا من التفكير من جديد في كنه وجودنا ذاته ، كما تبين لنا في الفصل الثالث ، وإعادة صياغة حياتنا وكل ما تعلمناه .

ومن هذا المنطلق يمكن اعتبار تاريخ الحياة شكلاً من أشكال التاريخ الشفاهي ، وهو يمثل أحد فروع علم جديد ظهر في المملكة المتحدة في أواخر الستينيات برغم إنه احتل مكانه أيضاً في مجال علم نفس التقدم في العمر في نفس الفترة الزمنية تقريباً . وكان لبرنامج "ساعد الكبار على التذكر" الذي يتم خلاله تسجيل ذكرياتهم على شرائط وشرائح فيلمية أثر كبير في تذكر أحداث الماضي كانت معروفة بالفعل في الولايات المتحدة . وقد أشارت ماريام (1985) على سبيل المثال إلى أبحاث كاميرون Cameron (1972) التي تشير إلى أن الناس من جميع الأعمار يتذكرون أحداث الماضي وأن كبار السن لا يعودون بذاكرتهم إلى تذكر أحداث الماضي البعيد أكثر من

الشباب . وتشير ماريام إلى أربع وظائف أساسية لتذكر الماضي :

ـ الإحساس بالرضا عن الحياة ؛

ـ التكيف مع ضغوط الحياة ؛

ـ الوظيفة الإدراكية ؛

ـ تكامل الأنا .

وكلما تذكر الناس الكثير من الأشياء الإيجابية في حياتهم ، ازداد شعورهم بالرضا عنها . والواقع إن تذكر الماضي باعتباره نشاط ممتع ومحبب إلى النفس يزيد الشعور بالرضا عن النفس ، ولكن العكس أيضاً صحيح (ميريام Merriam وكروس Cross ، 1981) . ومن ثم نستطيع أن نتعرف من خلال معرفة مضمون الأشياء التي يتذكرها الكبار على مدى رضاهم عن حياتهم . وقد خلصت ماريام من الدراسات العديدة التي أجرتها على تذكر أحداث الماضي لدى الكبار (1985 ، ص 57) إلى أن : "... تعمل عملية تذكر أحداث الماضي كآلية تكيفية أو تعمل على تسهيل التعرف من جديد على الشخصية في مرحلة العمر المتأخرة . ويلعب تذكر الماضي فيما يبدو دوراً هاماً في الإحساس بالرضا عن الحياة والتكيف مع الضغوط وتدعيم وتعزيز الوظائف الإدراكية وتسهيل عملية استعراض ما ينجزه المرء في حياته" . وأشارت إلى أن الأبحاث التي أجريت في هذا المجال ماتزال محدودة . وعلى أية حال فقد ظهرت أبحاث عديدة حول العته وتذكر الماضي بعد أن كتبت عن ذلك . ويرى جبسون Gibson (1995 ، ص 4) أن :

"تذكر أحداث الماضي إن هو إلا وسيلة للرجوع للوراء أو التوقف عند حد معين من هذا العالم المتقلص ، لفترة من الوقت على الأقل (بالنسبة لمن يعانون من العته) . فنحن جميعاً لنا ذاكرة ، ولنا جميعاً تاريخ حياتنا المتفرد القائم بذاته وظهر إلى الوجود بحلوه ومره ، وهي أمور لا يمكن فصلها عن ذواتنا وعن شخصيتنا المتفردة . وهذا التذكر يحدث في الحاضر . وهي عملية حاضرة وآنية تنطوي على علاقة تربط الراوي والمستمع أحدهما بالآخر . ويمكن مساعدة المصابين بالعته على التمسك بماضيهم واقتسام أحداث وذكريات هذا الماضي مع الآخرين ، وإثراء الروابط والعلاقات الحالية وتعظيم درجة التعاطف وتزويدهم بأفكار تساعدهم على تحديد الشكل الأمثل

لحياتهم الراهنة وكيفية ترتيب أمورهم . وتذكر أحداث الماضي يكون بمثابة فرصة لمساعدة المصابين بالعته لكي يصيروا شهوداً على حياتهم ، سواء كانت طويلة أم قصيرة ، مُرضية أم غير مُرضية" .

وأشارت ميريام (1985) إلى أربعة أسباب لضرورة التدخل التعليمي لتسهيل تذكر أحداث الماضي :

- إن ذلك قد يؤدي إلى تحسين نوعية الحياة في العمر المتقدم .
- إن ذلك يكون بمثابة نشاط علاجي .
- إنه يمثل وسيلة جيدة يتعرف المعالجون المهنيون من خلالها على عملائهم .
- إنه مصدر جيد لمساعدة كبار السن على مواصلة التعلم .

ومن اللافت للنظر أنها أهملت البحث الذي تناول فيه جبسون حاجة الناس إلى عرض أنفسهم على الآخرين بهويتهم الحقيقية إلى أقصى درجة ممكنة . وفيما يتعلق بالأسباب التي عرضتها ، فقد تم بحث السببين الأولين والسبب الأخير في ثنايا هذا الكتاب من قبل ومن ثم سنتناول بالبحث السبب الثالث منها . وبرغم وجود أبحاث كثيرة تدعم العلاقة بين معرفة المعالجين لمرضاهم وبين عملية الرعاية وبرغم أن كلاهما هام وضروري ، إلا أن البحث الذي أجراه هليمان Hillman (1999 ، ص 37 - 49) وآخرين وضع هذا الرأي في دائرة التساؤل . ويبدو أن نتائج أبحاثهم تتعارض تعارضاً تاماً مع نتائج الأبحاث السابقة حيث تشير إلى أن معرفة تاريخ حياة المرضى لا يساعد القائمين على عملية الرعاية . وأشاروا مع ذلك إلى أن العلاقة بين هؤلاء العاملين والمرضى قد نشأت بالفعل قبل معرفة العاملين بتاريخ حياة من يقومون على رعايتهم ، ومن ثم لم تؤثر معرفتهم بخلفيتهم التاريخية أثناء البحث كثيراً على الطريقة التي يعاملونهم بها . ومع ذلك كان العاملون ينفرون من المرضى "ذوي المراس الصعب" الذين يتعاملون معهم . وفي الموقف الذي عرضه البحث ، لم تكن العلاقة دائماً جيدة بين النزلاء المتقدمين في العمر وبين المشرفين على رعايتهم ، وقد يفسر ذلك النتائج التي توصل إليها البحث . ولست على يقين مما إذا كان بحثهم يشكك في ضرورة فهم العاملين لخلفية من يقومون على رعايتهم بنفس القدر الذي

يشير فيه إلى ضرورة إقامة علاقات تفاهم جيدة منذ البداية . وينطوي ذلك على ضرورة معرفة المشرفين على الرعاية بالنزلاء وفهمهم لطباعهم . ومن المهم أن تبدأ علاقة الرعاية بالتعرف على تاريخ حياة المريض ، وأيضاً أن يتم بنية إقامة علاقة شخصية أصيلة مع الشخص الذي ستتم رعايته.

ومن المؤشرات الهامة التي تدل على أهمية التعرف على المريض ما جاء في قصيدة "كات Kate" الجميلة التي نشرها كارفر Carver وليليارد Lilliard (1978 ، ص IX-X) . فقد كانت كات سيدة عجوز تقيم في إحدى المستشفيات وكانت قليلة الحديث ، وكانت دائماً تدون شيئاً ما . وعثر في خزانتها بعد وفاتها على قصيدة جميلة سجلت فيها خبرتها وتجربتها في الحياة . وكانت القصيدة تمثل احتجاجاً وصرخة تعبر عن حاجتها إلى إقامة علاقة تربطها بالممرضات وكانت بمثابة إشارة إلى أن كبار السن يحتاجون إلى تمكينهم من التعبير عما يجول بعقولهم ، حتى حينما يكونون معاقين بدنياً .

وتعد هذه القصيدة من القصائد الجميلة التي تستعرض أحداث الماضي . ويالها من مأساة ويالها من خسارة أن تترك لتسجل هذه الكلمات :

ماذا ترين أيتها الممرضة

ماذا تشاهدين؟

هل تفكرين

حينما تنظرين إلي

إنني مجرد عجوز شمطاء خرفة

ليس من الحكمة أن تفكري على هذا النحو

افتحن أعينكن أيتها الممرضات

وانظرن بملء العيون

لست عجوز شمطاء خرفة

انظرن عن قرب – انظرن إلى نفسي .

وتتألف القصيدة من ثمانية وثمانين سطراً تستعرض في منتصفها قصة حياتها ولكن أسطر البداية والنهاية تعرض قصة مختلفة . ومن سوء الحظ أنها تعلمت من خلال خبرات حياتها اليومية إنه لا يوجد لدى أي إنسان الوقت اللازم لكي يساعدها على التواصل وأدركت أنها تعامل كما لو لم يكن لها وجود . وهذا هو التعلم العرضي الذي نتعلمه جميعاً ، ولكن نظراً لأن الغالبية العظمى منا نتعلم من خلال وسائل أخرى فإننا لا ندرك أهمية التعلم العرضي . ومع ذلك يعد هذا التعلم العرضي أحد الوسائل الأساسية التي تشوش معرفة المرء ومن ثم يتعين على القائمين على رعاية المرضى والمصابين بالضعف العقلي الاهتمام بهذا الشكل من أشكال التعلم ، وذلك حتى يتمكنوا من تحقيق التواصل بينهم وبين الآخرين وتوفير الوقت اللازم للتواصل معهم . ولن يتحقق ذلك إذا ظلت أساليب الرعاية التقليدية على حالها دون تغيير وظلوا يحافظون على وجود مسافة بينهم وبين المرضى . ومن الجلي أن أخلاقيات العمل غير الشخصية ذاتها ليست محل تساؤل . ويجب إعدادهم بحيث يتبسطون ويضحكون مع من يتولون رعايتهم حينما يكونوا سعداء وأن يصرخوا حينما يشعرون بالإحباط . أي يجب أن تتمحور علاقة الرعاية حول الشخصية .

ومن اللافت للنظر من خلال عملي مع كبار السن أن التذكر يمكنهم من إصلاح حياتهم . وقد توصل بينو Pineau (1995 ، ص 44) أيضاً إلى ذات النتيجة من خلال أبحاثه . إذ أن ذلك يساعد على تكامل الأنا لديهم . ويوجد في الوقت الراهن في بعض دور إقامة المتقاعدين غرف خاصة لاستعادة ذكريات الماضي ، بحيث يتم تزيينها بزخارف قديمة لحفزهم على التذكر ، وتم تدريب العاملين في هذه الدور على كيفية مساعدة النزلاء على التذكر (كيركوود Kirkwood ، 1987) . ويشير كيتوود Kitwood (1997 ، ص 56) إلى أطروحة الدكتوراه التي أعدتها ساتون Sutton (1995) التي أشارت فيها إلى أن تذكر الماضي ليس مجرد استدعاء الحقائق من الذاكرة ولكنه شكل من أشكال التواصل بين الشخص والآخرين . كما أن تذكر أحداث الماضي قد يساعد كبار السن على تأكيد ذاتهم وهويتهم وتحقيق حالة من التكامل ، يصفها اريكسون Erikson بقوله :

"برغم إدراكه لنسبية جميع أنماط الحياة المختلفة التي تضفي معنى على النضال والكفاح الإنساني،

فإن الشخص الذي يتمتع بالشخصية المتكاملة يكون على استعداد للدفاع عن هويته وأسلوبه الخاص في الحياة في مواجهة كل المخاطر الطبيعية والاقتصادية . وذلك لأنه يدرك أن حياة المرء ليست سوى مصادفة عرضية لدورة حياة واحدة تتألف من سلسلة واحدة من الأحداث التاريخية، وأنه يرى أن التكامل الإنساني بكل أشكاله يصمد أو ينهار مع بقاء أو انهيار نوع التكامل الذي يشترك فيه مع الآخرين . ويتطور نمط التكامل من خلال ثقافته أو حضارته ومن ثم يصبح "ميراثاً للروح" ، وميسم نشأته الأخلاقية الذاتية" .

وعلى النقيض من ذلك نجد أن الناس الذين يسيطر عليهم الشعور باليأس يدركون أنه لا يوجد لديهم وقت لكي يبدأوا من جديد وإيجاد وسيلة أخرى لتحقيق التكامل . وهذه المجموعة التي يسيطر عليها اليأس تكون بحاجة إلى الصداقة أو استشارة الآخرين أو حتى التحدث إلى أحد القساوسة والأفراد العاديين ممن يدينون بدينهم ومناقشة ما يقلقهم . ومن خلال استدعاء أحداث الماضي وغير ذلك من أشكال المشورة يمكن مساعدتهم على تحسين حالتهم النفسية . وليس من قبيل المصادفة أن الفقرة السابقة المقتبسة من اريكسون تعكس لغة البعد الروحي – لأننا نجد في هذا البعد جوهر إنسانيتنا ووجودنا ذاته . والتعلم في النهاية يتعلق بمسألة الوجود ، كما سبق وأوضحنا في الفصل الثالث .

تعلم المصابين بالتشوش العقلي والعته

يختلف التشوش العقلي عن العته ويمكن تعريفه بأنه التفكير بطريقة أقل وضوحاً عما هو معتاد (براين Bryne ، 1995 ، ص 2 ، مقتبسة من ماك اسحاق McIsaac ، 1996 ، ص 44) . وأكد ماك اسحاق ، انطلاقاً من تبنيه فكرة المنظور التفاعلي ، أن كبار السن قضوا فترة طويلة من حياتهم تعلموا خلالها كيفية التواصل مع الآخرين وأنهم لم يفقدوا هذه المهارة والقدرة على التواصل حتى برغم إصابتهم بالعته – وربما تتفاوت نسبة فقد هذه القدرة من شخص لآخر . وعلى أية حال فقد يجدون صعوبة في الاستجابة السريعة أو بالوسائل المعتادة ، ومن ثم يحتاج الآخرون إلى تعلم كيف يتلقون الرسالة المرسلة منهم . والناس بحاجة إلى البقاء لفترة أطول مع الآخرين وتعلم

لغة المشوشين عقلياً وأساليبهم في التواصل .

ونظراً لأنهم يستخدمون وسائل اتصال مختلفة ، وهي غالباً ما تكون غير مفهومة ، يواجه المشوش عقلياً خطر التحول إلى قوالب مكررة وعجزه عن التواصل على الإطلاق . وقد سجل ماك اسحاق (1996 ، ص 52) الموقف التالي الذي أشار إليه في البحث الذي أجراه . حيث سئلت سيدة عجوز عن رأيها في النشاط الذي يحدث في الغرفة فردت قائلة : "لم يسبق أن سألني أحد عن ذلك من قبل ... وأنا لا أهتم بملاحظة ذلك . لا أريد إزعاجاً - أعتقد أنني لست مهتمة بأي شئ على الإطلاق ... فأنا أجلس هنا - حسناً ... ونحن مضطرون إلى ذلك ... وهذا كل ما نفعله" .

وقد وصف العاملون هذه العجوز بأنها حلوة الشمائل وهادئة ولا تثير مشاكل ، وأنها "غير موجودة على الإطلاق" ! لقد تعلمت العجوز أن تكتفي بالجلوس هناك وحسب وألا تفعل شيئاً ، ولكن المشرفين عاملوها على أنها مشوشة عقلياً ولا تثير أية مشكلات وبذلك أصبحت خاملة غير نشيطة . فقد كانت هادئة وحلوة الشمائل بالنسبة للعاملين المشرفين على رعايتها - أي أنها غير موجودة في حقيقة الأمر . ربما يتعين علينا جميعاً أن نتعلم أن تمكين الآخرين من أن يصيروا أشخاصاً مفعمين بالحياة يعني أن نتوقع منهم الاصطدام بنا وبرغباتنا . وبمعنى آخر ينبغي أن يمثلوا مشكلة لأن هذه هي طبيعة العلاقة وطابع عملية الرعاية .

ولكن المشوشين عقلياً يستطيعون تعلم القيام بأشياء من جديد وأن يحققوا قدراً من الاستقلالية، بشرط أن يتسم مدرسوهم بروح الود والحب والمهارة وحسن رعايتهم لهم . وقد رأيت شخصياً سيدة عجوز أصيبت بالتشوش العقلي لأنها ظلت في مصحة للتأهيل لمدة شهرين ، لم تتلق خلالها سوى قدراً ضئيلاً من التنشيط العقلي وقدراً أكبر من الرعاية البدنية ، وتعلمت كيف تعيش بمفردها وكيف تلبي احتياجاتها الأساسية بمفردها حينما تعود إلى غرفتها الخاصة . فقد تم تمكينها من خلال تعريضها لأساليب التعليم الطفولية الأساسية التي يطبقها مدرس / مشرف رعاية - أخصائي علاج مشكلات التعلم . لقد تعلمت العجوز من جديد كيف أنها تستطيع القيام بأشياء جديدة وأنها تستطيع الاستقلال بشئونها بدرجة ما . ولكن التواصل كان

تستطيع القيام بأشياء جديدة وأنها تستطيع الاستقلال بشئونها بدرجة ما . ولكن التواصل كان صعباً في بعض الأحيان وكانت كل لحظة بمثابة خبرة تعليمية جديدة بالنسبة لجميع المشرفين . كما أشار ويلسون Wilson (1999 ، ص 106) إلى أن امرأة مصابة بالعته ، تدعى باربارا ، كان لديها منضدة تمارس عليها نشاطها وكانت تقضي ساعة كاملة وهي منكبة على الأشياء التي تقوم بها على المنضدة . كما كانت قادرة على التواصل لأنها كانت تتمتع بحب الآخرين وتقديرهم لها كإنسان . وكما يقول ماك اسحاق (1996 ، ص 53 - 54) : "إن اتباع أسلوب رقيق في التواصل مع كبار السن المصابين بالتشوش يمكن أن يفصح عن أفكارهم ومشاعرهم التي تعطي صورة مختلفة تماماً عن الصورة التي رسمها لهم الآخرون في البداية . ووصف المشوش عقلياً بأنه "نشيط" بدلاً من وصفه "بالسلبية" يتيح له فرصة الحفاظ على هويته في المراقف الاجتماعية برغم إعاقته" .

كما تشير الأدلة الواقعية إلى ارتفاع نسبة الإحباط بين نزلاء دور الرعاية . ويقول ميرفي Mur-phy (1993) أن فترة الشعور بالإحباط هي الفترة التي يفتقد كبار السن خلالها مشاعر الصداقة والتواصل العائلي بسبب طبيعة مرضهم . ويؤدي ذلك إلى تفاقم حالتهم سوءاً . ويشعر المرضى في هذه الفترة بمدى حاجتهم لتقدير الآخرين لهم ولكنهم يحرمون أحياناً من فرصة تذكر أحداث الماضي والتواصل مع الآخرين .

وربما تكون معظم الأبحاث التي أجريت حول هذا الموضوع هي تلك الأبحاث التي أجريت على مرضى الزهايمر . ففي سيرة ذاتية شجاعة تصف معاناة المريض مما ساعد على تعرف كثيرين على طبيعة هذا المرض ، تحدث روبرت دافيز Robert Davies عن الأشياء التي تعلمها من مرضه وساعدته على الاحتفاظ بأكبر قدر ممكن من السيطرة على نفسه وسلامة عقله :

- أهمية الأعمال الروتينية المعتادة كوسيلة للحد من المطالب .
- القتال المستمر ضد أفكار الشعور بالعظمة .
- الخوف من ارتكاب أخطاء مما يترتب عليه التعرض للعقاب وفقدان المزيد من الحرية .
- الهلع والإرهاق الناجم عن فقد الإحساس بالزمان والمكان .
- صعوبة القدرة على التركيز .

ـ عدم القدرة على رؤية العلاقات الخاصة بين الأشياء .

ـ صعوبة تذكر بعض أحداث الماضي ، مع التعرف بوضوح على الذكريات البعيدة .

ـ مدى أهمية وفعالية التمرينات البدنية في أوقات "الإحساس بالغموض والفراغ العقلي" .

ـ التعرف على وسائل جديدة للتواصل ، مثل استخدام برنامج معالجة الكلمات .

ـ استخدام شرائط الكاسيت المسجل عليها نصوص الكتب المفضلة للمساعدة على النوم .

ـ الرغبة في الصداقة وتقبل الآخرين .

ـ ضرورة التخلي عن مجالات معينة من مجالات تحمل المسئولية والسماح للآخرين بتولى أمر رعايته . (موجز مقتبس من اريجو Arigho ، ص 1995 ، ص 17) .

ومن اللافت للنظر أن كتاب ديفيز يعرفنا بمدى أهمية الأشياء المألوفة ، حتى أن المريض يستطيع القيام بأشياء دون أن يفكر فيها ، ومدى أهمية اللياقة البدنية لصحته العقلية وكذلك أهمية علاقاته بالآخرين ممن يقبلونه كما هو . وأن عليه أن يعيش في عالم يشعر فيه بالثقة في الآخرين . كما يشير كيتوود Kitwood (1997) أيضاً إلى التناقص التدريجي لكل من القدرات العقلية والتغيرات التي تحدث في أنماط العلاقات الاجتماعية وارتباط ذلك ببداية الإصابة بالعته . ويركز على العلاقة بين المرضى والقائمين على رعايتهم ، ولكنه يشير أيضاً إلى وسائل جديدة ومتعددة لرعاية المصابين بالعته ، بما في ذلك تمكينهم من العيش في مساكن محمية ، الخ بحيث يظلوا مشغولين ويشعرون بالقدرة على تسيير أمور حياتهم . وقد كتب (1997 ، ص 99) عن ذلك قائلاً : "يجب استكمال نواحي النقص في الشخصية باستمرار ، وإذا لم يحدث ذلك سيتم استنزاف الشعور بالثقة والمشاعر الجيدة ، مما يجعل المرء يعيش في عالم ذاتي يشعر فيه بالتشوش والدمار" .

وبمعنى آخر فإنه من خلال العلاقات الشخصية التي تنشأ بين المصابين بالعته والقائمين على رعايتهم ، يتعين على المرضى المواظبة على التعلم بحيث يقدر الآخرون قيمتهم الشخصية ، وأنهم ذوو قيمة وأنهم ما يزالون يتمتعون بالقوة والتحكم في أمر حياتهم . وعلى العكس من ذلك قد يتعلمون عدم الاهتمام بأي شئ على الإطلاق وبكل ما يحدث حولهم لأنهم تعلموا بطريقة عرضية أنهم لا يمثلون أية أهمية في نظر الآخرين .

ويركز كيتوود (1997) ، وآخرون ممن كتبوا عن الرعاية ، على الرعاية التي تتمحور حول الشخصية. ويعد ذلك أمراً بالغ الأهمية ويشير إلى أهمية الشخصية ولكنه ينطوي على المخاطرة بفقد العنصر الرئيسي الآخر في عملية الرعاية - ألا وهو العلاقة . وربما تكون الرعاية التي تركز على العلاقة مصطلحاً أكثر أهمية .

المراحل الأخيرة من الحياة

تدور معظم الأبحاث الخاصة بالموت والاحتضار في المجالات التعليمية حول التعليم المهني المستمر للقائمين على الرعاية (انظر على سبيل المثال هوكيت Hawkett ، 1988 ، والآن ديربي -Dar by وفيي Fee ، 1990) وعلى عملية الرعاية ذاتها . حيث يتم التركيز هنا أيضاً على أهمية الأسلوب التفاعلي . ويقول سيسلي سوندرز Cicely Saundres (1978 ، ص 416) أن رعاية المحتضرين تكون عمل مشترك . وعلى العكس من ذلك يتحدث ويلكوك Wilcock (1999 ، ص 78 - 81) عن موت عجوز وحيدة كانت تعيش بمفردها دون رعاية من أحد . وعلى أية حال فإن الأفراد حتى في المراحل الأخيرة من حياتهم يحتاجون إلى وجود علاقات تربطهم بالآخرين وربما يظلون يبحثون عن إجابة لمعنى الوجود . وقد كتب هوكيت Hawkett (1988 ، ص 9) في معرض الإشارة إلى ذلك :

> *"يحاول كثيرون من المرضى فهم ما يحدث بطريقتهم الخاصة . ويتطلب ذلك أن يتميز مشرف الرعاية بالحساسية واليقظة . إذ أن البقاء مع شخص على شفى الموت ولا يجد إجابة لمعنى الحياة وعدم توافر أية وسيلة لتخفيف آلام الاحتضار يكون أمراً بالغ الصعوبة . والسماح للمريض بالتعبير عن الغضب والذنب وعدم اتخاذ موقفاً دفاعياً أو انسحابياً يكون أمراً بالغ الأهمية في عملية الرعاية . وحينما يتمتع المريض بحرية التساؤل عن السبب يتم آنذاك عرض النواحي الروحية والعاطفية المرتبطة بكل الآلام المتوقعة" .*

وقد يتم التوصل إلى إجابات وقد ينطوي ذلك على قدر كبير من الراحة والدعم في هذا الوقت العصب . وهناك قليلون ممن جعلوا من الموت تجربة تعليمية ، ومنهم على سبيل المثال

موري شوارتز Morrie Schwartz (ألبوم Albom ، 1997) ، وهو أستاذ أمريكي متخصص في علم الاجتماع ، حيث قرر حينما أدرك أنه يحتضر تسجيل عملية احتضاره لتصبح كتاباً مرجعياً إنسانياً وجعل له عنوان : "أدرس محنتي وأنا أحتضر ببطء وألم . راقب ما يحدث لي . وتعلم مما تراه" . (ألبوم ، 1997 ، ص 10) . وقد سجل موري شوارتز بشجاعة ، وهو محاط بمجموعة من المشرفين الذين يحبونه ، عملية الاحتضار . وتضمن هذا الكتاب ، الذي كتبه أحد تلاميذه السابقين ، بعض الدروس التي تعلمها أثناء عملية الاحتضار جراء إصابته بمرض لو جيرج Lou Gehrig disease الذي لا شفاء له (ويعرف علمياً باسم amyotrophic lateral sclerosis [1]) وربما يعكس ما حدث بعد ذلك كلمات فولتير التي يقول فيها "القلب لا يشيخ ، ولكن من الأسى أن تضطر إلى إيوائه في الخراب" (مقتبس من بيلسين Nielsen وتيسين Thyssen ، 1993 ، ص 17) . وقد بدأت هذه الدروس حينما سأل تلميذه السابق ، الذي كان آنذاك صحفياً شهيراً عن نفسه :

ـ ما الذي قدمه للمجتمع؟

ـ هل كان يشعر بالسلام والتوافق مع نفسه؟

ـ هل بذل قدر مستطاعه ليكون إنساناً بالقدر اللازم؟

وسجل ألبوم ما تعلمه على مر الأسابيع وسجل أيضاً الأشياء التي يعتبرها الشخص المحتضر بمثابة دروس مستفادة ينبغي أن يفيد منها الجميع :

ـ إن أهم ما يجب أن نتعلمه في الحياة هو أن نمنح الحب ، وأن ندعوه إلينا (ص 52 ، ص 127 - 128) .

ـ الحب هو الفعل المنطقي الوحيد (ص 52) .

ـ إن موري أراد أن يشترك الآخرين في حياته (ص 62 - 63) .

ـ نحن جميعاً بحاجة إلى مدرسين في حياتنا بحيث نتمكن من التفكير في هذه الأشياء لأن ثقافتنا لا تشجعناعلى القيام بذلك (ص 64 - 65) .

ـ كانت حالته المعنوية ترتفع حينما يزوره أصدقائه – ولكنه كان يشعر باليأس والقلق من أفول

(1) مرض نادر ومميت يصيب الحبل الشوكي يظهر في منتصف العمر وتتمثل أعراضه في ضعف عضلات الجسم باطراد (المترجم) .

جسده تدريجياً ، وخاصة صوته . وكانت وسيلته الوحيدة لمواصلة التواصل مع الآخرين حينما خبى صوته هي أن يسألوه أسئلة لا تحتاج إلا الإجابة بنعم أو لا (ص 70 - 71) .

ـ من المهم أن نتبادل المشاعر وأن يلمس بعضنا بعضاً (ص 70 - 71 ، ص 128) .

ـ إن الجميع يدركون أنهم سيموتون - ولكن أحداً لا يصدق ذلك . وإذا آمنوا بحقيقة ذلك لفعلوا ما يفعلونه بطريقة مختلفة (ص 81) .

ـ ستتعلم كيف تعيش بمجرد أن تتعلم كيف تموت (ص 82 - 83) .

ـ فلنحب بعضنا بعضاً وإلا سنفنى (ص 91 - 92 ، ص 149) .

ـ عدم التعلق بالأشياء لأن كل شئ مآله الزوال (ص 103) .

ـ تعلم الاستمتاع بالاعتماد على الآخرين حينما لا تستطيع الاعتماد على نفسك (ص 116) .

ـ من المستحيل ألا يحسد الشيوخ الشباب ، ولكن تعلم كيف تتقبل ذاتك وكيف تستمتع بذلك (ص 119 - 121) .

ـ إننا جميعاً بحاجة للآخرين (ص 157) .

ـ استثمر في العائلة الإنسانية (ص 157) .

ـ الموت ينهي حياة ولكنه لا ينهي علاقة (ص 174) .

وهذه الدراسة لا تتعلق كثيراً بما يجب أن نتعلمه عن الموت وإنما بتعلم ما يريد أن يقوله أستاذ يحتضر للعالم عن الدروس المستفادة التي تعلمها . وهي تمثل شكلاً من أشكال استعادة الذكريات - ولكنها قد تنطوي على ما هو أكثر من ذلك . إذ يمكن أن نتعلم حقيقة أننا نستطيع الاحتفاظ بإنسانيتنا حتى في أقصى الظروف ، بشرط وجود علاقات طيبة .

كتب مارتن بوبر Martin Buber (1959 ، ص 18) يقول "في البدء تتكون العلاقة وبدون علاقة لا يوجد أنا - ولا هوية شخصية . فالأشخاص يصبحون أشخاصاً من خلال العلاقة ، ويتضح مما ذكر آنفاً أن موري شوارتز قد تمكن من أن يصير شخصاً ومتعلماً ومعلماً إلى أن مات . كان شوارتز رجلاً خارقاً غير عادي ، إذ يتطلب ما فعله من مواجهته للألم والمعاناه ومشاركة الآخرين

في الدروس المستفادة من ذلك كله قدراً كبيراً من الشجاعة والقوة . ولكن بدون العلاقات الإنسانية ووجود من قاموا على رعايته ، ربما ما كان أحد ليفيد من دروسه وربما ما كانت ظهرت وانتقلت إلى الآخرين لكي يتعلموا منها .

الخلاصة

إن التعلم المستمر يستغرق الحياة بكاملها بالفعل . ولكن قد لا يكون لدى الجميع القدرة على تعلم دروس الحياة بسهولة ونقلها للآخرين على هذا النحو المميز المثير للمشاعر والعواطف مثلما فعل موري شوارتز . وبالمثل يخبرنا روبرت دافيز عما تعلمه حينما أخذ مرض الزهايمر يغزو جسده . ولكن كات Kate ربما كان لديها الكثير من الأشياء لتخبرنا بها عما تعلمته لو أن الناس المحيطين بها مكنوها من إقامة علاقات مماثلة . لقد كتب الكثير عن التعلم أثناء المراحل الأولى من الحياة ، ولكن لم يكتب سوى القليل عن المراحل الأخيرة ، ولذا فإن الأمر يحتاج إلى الكثير من البحث والفهم . وقد رأينا مدى أهمية المشرف على الرعاية ودوره في عملية التعلم . والتعلم لا يقتصر على التعليم وحسب ، وإنما يتعلق بالرعاية الصحية وبالحياة ذاتها . وكما أوضحنا آنفاً ، يعد التعلم قوة دافعة للحياة وإننا نواصل التعلم من خلال الوسائل المختلفة التي عرضناها من قبل في هذا الكتاب – بشقيها العرضي والمتعمد . وفهم هذه العملية لا يقتصر على علم أكاديمي واحد أو على مهنة تعليمية محددة – فالتعلم يتخطى حدود كل العلوم والمهن – فالمشرفون على الرعاية يكونون مدرسين ، والمدرسون يكونون مشرفين رعاية (أو يجب أن يكونوا كذلك) . وعمليات التأمل وتذكر أحداث الماضي وسائر أشكال التعلم الأخرى التي لا يستطيع علماء السلوك أن يخبرونا إلا بالقليل عنها لا تقل أهمية بالنسبة لوجودنا عن أشكال التعلم الذرائعية الأخرى التي تعتنقها السياسة التعليمية المعاصرة .

وسنظل قادرين على التعلم طالما نملك القدرات اللازمة لذلك ، وهي قدرات تفوق كثيراً ما نعرفه عنها . فنحن نتعلم من كل موقف نواجهه ومن كل من نلتقي بهم . ولكن بعض هذه المواقف قد تكون أكثر ثراء وأكثر أثراً في مساعدة كبار السن على التعلم والتفاعل مع بيئتهم .

ويحتاج بعض الأفراد ممن نـتفاعل معهم إلى فهم وإدراك أننا نتعلم مـنهم سواء قصدوا ذلك أم لـم يقصدوه . وبغض النظر عن جميع النواحي الخاصة برعـاية الصحة العقلية والبدنية ، قد يكون من الضروري أن يتفهم المهنـيون المسائل والموضوعات التي عالجناها في هذا الكتـاب الذي يستعرض فصله الأخير ضرورة تعلم كيفية العمل مع كبار السن .

12

تعلم كيفية العمل مع الكبار

تناول هذا الكتاب أهمية التعلم في حياة كبار السن - سواء كان تعليماً منهجياً أم عرضياً . وقد تبين لنا أهمية التعلم لكافة نواحي الحياة الشخصية والاجتماعية ، وكذا الحياة العقلية والبدنية بالإضافة إلى أثره على طول العمر ونوعية الحياة بذاتها . وبعبارة أخرى يعد التعلم أمراً أساسياً لوجود الإنسان ذاته . ونحن نستعرض في هذا الكتاب على وجه التحديد عملية التعلم المستمر في القسم الأخير من الحياة . ولكن هذا التعليم ليس هو التعليم المنهجي المخطط المرتبط بالتعليم التقليدي وفصول الدراسة - بل هو غالباً تعليم غير مخطط ويتم بطريقة عرضية . وعلى أية حال فقد عرضنا في سياق هذا الكتاب أحد الأمور التي يتعين على كل معلم من معلمي الكبار وكل معالج وكل مشرف رعاية - سواء كان محترف أم متطوع - أن يتعلمها ويعيها جيداً ، ألا وهو أن التعلم في ذاته يعد قوة دافعة للحياة نفسها . وكل من يعمل مع الدارسين الكبار يمكن أن يصبح اختصاصي في علاج مشكلات التعلم . ونظراً لأن التعلم عملية إنسانية تغطي جميع نواحي الحياة الإنسانية ، فإنه ينبغي أن يعي جميع العاملين مع الكبار أهمية هذه العملية . والتعلم العلاجي ينطوي على الشقين التعليمي والعلاجي - فهو يعنى برعاية الدراسين وتطورهم سواء كانوا من

الطلبة الصغار أو الكبار الضعفاء المحتاجين للرعاية الطبية والتمريض .

ولذلك سنستعرض في هذا الفصل الأخير المقتضب بعض النواحي الأساسية الخاصة بتعلم الكبار التي يتعين على كل من يعمل معهم معرفتها . وهو ليس منهجاً دراسياً لتعليم وإعداد من يعملون مع الكبار ، بل هو بالأحرى برنامج يمكن إدراجه ضمن خطة تعليمهم التأهيلية المستمرة . ويلاحظ أن معظم الأبحاث ، باستثناء بعض الأبحاث القليلة مثل بحث كيركوود (1987) الذي أجراه حول تعليم وتدريب المعلمين ومشرفي الرعاية الذين يتعاملون مع الكبار ، تدور حول عملية إعدادهم المهني الأولية لكي يقوموا بالعمل وليس تعليمهم تعليماً مهنياً مستمراً أو مناهج دراسية لتدريب المتطوعين .

وقد تبين لنا أن العاملين المحترفين المتخصصين في مهن محددة مثل التعليم والطب والتمريض والتأهيل المهني والنفسي الخ ، ربما يكونون جميعاً قد تخصصوا في مجال معين من مجالات التعامل مع الكبار عند تأهيلهم مهنياً . لكن مدى تعمقهم في دراسة أهمية التعلم في حياة الكبار مازال يثير الكثير من التساؤل . هذا ناهيك عن وجود العديد من العاملين غير المدربين في دور الإقامة ممن يواصلون العمل دون تدريب برغم المناهج الدراسية والدورات التدريبية التي تقدمها معاهد مثل المعهد الملكي للصحة العامة والرعاية الصحية . والواقع أن أصحاب العديد من هذه الدور يواظبون على تعيين عاملين غير مدربين بهدف خفض النفقات (وأرى إنه إذا ظلت نفقات الرعاية منخفضة فسوف يستفيد من ذلك كل من النزلاء الفقراء وأصحاب الدور) . ومع ذلك وبرغم الرعاية البدنية الجيدة التي تقدم ، فقد يؤدي نقص التدريب والخبرة إلى إلحاق ضرر بالغ بالصحة العقلية للنزلاء . ومن ثم فإن عدم اهتمام جميع من يتعاملون مع الكبار ، وبخاصة الضعاف منهم ، بمكانة التعلم واللياقة العقلية قد يكون له أثر بالغ على صحة كبار السن ورفاهتهم.

ونود أولاً التأكيد على ضرورة وجود نوع جديد من الأخصائيين - أخصائي علاج مشكلات التعلم ، في هذا المجتمع المتعلم . ونود ثانياً أن ندافع عن تبني برنامج للتعليم المستمر يخصص للتعليم في مراحل العمر المتأخرة والذي ينبغي أن يمارسه كل معلمي الكبار والمشرفين على

رعايتهم ، سواء كان ذلك تخصصهم المهني أم لا . وينبغي أن تكون هناك لوائح صارمة ، كما هو متبع في دور الإقامة المسجلة رسمياً ، لضمان تدريب جميع من يتعاملون مع الكبار تدريباً مستمراً. وبالإضافة إلى ذلك نود أن نؤكد أيضاً أن تعليم الكبار لا يتعلق فقط بالفرص التعليمية وإنما يتعلق بالأحرى بفوائد المساعدة الذاتية والتعليم الذاتي وأن ذلك ينبغي أن يكون جزءاً من تعليم ما قبل التقاعد .

وينقسم هذا الفصل إلى أربعة أقسام . الأول ، تعلم عملية التعلم ، والثاني خلق بيئة لتعليم الكبار ، والثالث فهم دور أخصائي علاج مشكلات التعلم والتدريب المهني ، والرابع عن فهم أخلاقية العلاقة بين المتقدم في العمر والمشرف على رعايته . ونقدم في النهاية خلاصة موجزة تعود بنا إلى الفصل التمهيدي وإلى إدراك أهمية تعلم الكبار الذي ظهر تدريجياً خلال القرن العشرين .

تعلم عملية التعلم

يمكن تعلم العديد من النواحي الخاصة بالتعليم والرعاية من خلال الممارسة ، وذلك كما أوضح كلارك Clark (1999) من خلال برنامجه لخدمات تعليم التعلم الموجه للعاملين مع الكبار . ومن الضروري أيضاً أن نتعرف على عملية التعلم ، ويمكن تنفيذ ذلك بشكل أفضل من خلال دورات التعليم المهني المستمر - بل وحتى من خلال المناهج الدراسية التي يدرسها طلبة الماجستير ممن لم يتدربوا على تعليم الكبار .

ومعظم الأبحاث الخاصة بالتعلم تم تطبيقها على الحيوانات والأطفال الصغار ، وهو أمر أبعد ما يكون عن حياة الكبار والشيوخ المتقدمين في العمر . ومع ذلك فإن البحث الذي أجريته حول تعلم الكبار كان يدور حول عملية تعلم هؤلاء الكبار ، وتمت الإشارة إليه بالتفصيل في الفصل الثاني . وقد اعتمد الجزء الأكبر من الكتاب على هذا النموذج كما استخدم أيضاً كمنهج متكامل للتدريس في برنامج درجة الماجستير الذي يدرسه من يعملون مع كبار السن في المرحلتين العمريتين الثالثة والرابعة . وقد اعترف الجميع بأهمية النموذج واعتبر البرنامج نفسه وثيق الصلة بعمل مجموعة الطلبة النظاميين - من الممرضات والمعالجين المهنيين وإخصائيي العلاج الطبيعي

ومديري دور الرعاية . وقد تم استعراض نظرية هذا المنهج الدراسي في الفصول السابقة من هذا الكتاب . وعلى أية حال فمن المهم أن نفهم عمليات التعلم ذاتها كي نتعرف على طبيعتها العرضية والمنهجية المخططة ولكي نتعرف أيضاً على السياقات الثلاثة المختلفة التي تحدث في إطارها كل أشكال التعلم . ومن اللافت للنظر مع ذلك أنه من الضروري أن نفهم أن العلاقة بين عملية التعلم والسيرة الذاتية للمتعلم تمثل جزءاً أساسياً من فهمنا للتعلم .

ويعتبر التعلم في قسم كبير من الدراسات ، خاصة ما يتعلق منها بالسياسة ، وسيلة بالغة التأثير. بل وحتى في الدراسات الخاصة بتعلم الكلاب والحمام والأرانب وكذلك الأطفال الصغار، تكون هذه العملية على قدر كبير من الأهمية . والتعليم يكون عادة عملية مفيدة يتعلم خلالها المتعلمون ما يتلقونه من معرفة وعلم . وهنا تنتهي عملية التعلم نظراً لتحقق أهداف التعليم. ويؤكد أنصار المذهب السلوكي على تحقق النتائج النهائية القابلة للقياس والمشكلة الوحيدة في التعلم تنحصر في أن هذا المنتج النهائي الذي يمكن قياسه ليس هو المنتج النهائي الفعلي فالمنتج النهائي لا يقتصر على المحتوى الذي تم تعلمه ، وإنما يتمثل في أثر هذا التعلم على المتعلمين أنفسهم . فنحن لا ندرس المهارات أو الرياضيات ، الخ – ولكنا نُدرس للناس المهارات والرياضيات الخ . وعلينا أن نعيد الأفراد من جديد لهذه العملية . وكل أشكال التعليم تكون متداخلة ومندمجة في السيرة الذاتية للمتعلم وهي أشياء لا يمكن قياسها . وذلك معروف ومعترف به أيضاً في منهج السيرة الذاتية في تعليم الكبار (اليت Alheit وآخرون 1995) الذي سبق الإشارة إليه آنفاً .

ويكون المحتوى أو المضمون على قدر كبير من الأهمية أيضاً ولا ينبغي التقليل من شأنه بأي شكل من الأشكال . والواقع إنه ضروري لمعرفة مدى قدرة كبار السن على مواصلة المشاركة في المناهج الدراسية ، بما في ذلك الدراسات المتقدمة ، وإنهم قادرون على التطور عقلياً وليس ثمة حاجة لتسهيل المادة ، برغم أنه قد يكون من الضروري تغيير أساليب التدريس وتقنياته .

وعلى أية حال فإن التعلم الذي تم إدماجه في سيرتنا الذاتية لا يرتبط دائماً بما تعلمناه بطريقة ذرائعية ، وهو يكون غالباً ذلك التعليم الذي يُحَدد خارج إطار العملية التعليمية ، بطريقة عرضية

وغير مخططة (المربعات D-F في الشكل 2-2 في الفصل الثاني) . ولكن الجزء الأكبر مما نتعلمه لا يحتاج إلى مدرس . فأساليب ووسائل معرفتنا بالأشياء كثيرة ومتنوعة كما تشير الكتابات النسائية (انظر على سبيل المثال بيلنكي وآخرون 1986) . وفي كل مرة نتعلم فيها تتغير معها سيرتنا الذاتية (كما هو الحال عند اقتران الكروموزومات) ونحن نستدعي هذه الذكريات في الفترات المختلفة من حياتنا . ويتم كبت بعض خبرات التعلم غير السعيدة ولكنها تؤثر مع ذلك في سلوكنا دون أن نعي ذلك . وفي المراحل الأخيرة من حياتنا يظهر كل التعلم الذي أثر فينا بشكل ما ويتم تقويمه ذاتياً ويتعين على من يتعاملون مع كبار السن أن يفهموا جيداً أنهم (أي كبار السن) مايزالون قادرين على التعلم بطريقة عرضية وأنهم يحاولون أحياناً إصلاح حياتهم من خلال إعادة صياغة خبراتهم التعليمية السابقة من خلال التأمل واستعادة ذكريات الماضي .

ولذا من الضروري أن يدرك المتعاملين مع الكبار هاتين العمليتين ، وكذا وظائف التعلم في السيرة الذاتية لأي إنسان ثم وضع كل هذه المناهج في الاعتبار . والتعلم لا يستمر طوال العمر فقط – بل هو يستغرق الحياة كلها بطولها وعرضها ، فهو يتعلق بالحياة ذاتها . وفهم عمليات التعلم يكون سبباً ضرورياً لتغيير أساليبنا المتبعة في تعليم الكبار ورعايتهم . وسوف نعرض لذلك في القسم الرابع من هذا الفصل .

خلق بيئة التعلم

إذا توجهت إلى أية مدرسة جيدة ستجد على الجدران صوراً ورسوماً توضيحية ونماذج لما تعلمه الأطفال . ومن المستحيل التغاضي عن الإحساس بأن المدرسة هي المكان الذي يتم فيه التعلم. وينطبق ذلك أيضاً على معظم معاهد تعليم الكبار . فهي تمثل بيئة التعلم . وعلى النقيض من ذلك نجد أن الصورة الشائعة في أي دار من دور الإيواء أو مستشفى لإعادة التأهيل هي صورة شيخ طاعن يجلس في استرخاء فوق أحد المقاعد الوثيرة أو ممداً في الفراش دون أن تحيط به أية مظاهر من مظاهر التنشيط العقلي . وينبغي أن ندرك في الوقت الراهن أن هناك كثيرين لا يريدون ممارسة أي نشاط عقلي ، على الأقل ليس بذات الطريقة المتبعة مع الأطفال في المدارس ! وعلى أية

حال قد يكون عدم تلقيهم أي تدريب لتنشيطهم عقلياً أحد أسباب إصابة بعضهم بالتشوش العقلي كما تعلموا أيضاً أن الآخرين قد لا يتوقعون اهتمامهم بأشياء معينة ، كما قالت السيدة التي أشار إليها ماك اسحاق في الفصل السابق . ولذا فإنه من المهم خلق مناخ وبيئة لا تتيح تعلم الكبار فقط ، وإنما مناخ وبيئة عادية يجدون فيها الأشياء التي تثير اهتمامهم . وينبغي أن تكون هناك ثقافة فرعية موجهة نحو التعلم . ولا يعني ذلك على أية حال أن القائمين على الرعاية لابد وأن يعتبروا أنفسهم مدرسين مثلما يفعل كل من يتعامل مع الكبار حينما يوفرون لهم كل فرص التعلم . وينبغي أن يتاح ما يلي :

- ألعاب وألغاز وألعاب ورق وكتب وصحف وغير ذلك .
- تنظيم جلسات دورية يشارك فيها جميع القادرين على ممارسة اللياقة العقلية والبدنية .
- توفير المزيد من الفرص لمناقشة الأحداث اليومية التي يشاهدونها في التليفزيون أو يقرأونها في الصحف ، ليس بين بعضهم بعضاً فقط وإنما بينهم وبين من يأتون لزيارتهم أيضاً .
- توفير أجهزة كمبيوتر لهم .
- إتاحة فرص القيام بأشياء في أماكن إقامتهم سواء كانت تتمثل في دور رعاية أو مستشفى أو مركز تأهيل .

وبالطريقة نفسها ينبغي أن يشجع مشرفو الرعاية ذلك كله بطريقة رسمية وغير رسمية ، حتى إذا قاموا بما هو أكثر من تشجيع الحوار بينهم وبين النزلاء ، وفيما بين النزلاء وبعضهم بعضاً . وبالإضافة إلى ذلك يمكن تزويد دور الإقامة بغرف عمل أو ورش كي يمارس فيها النزلاء هواياتهم . وأنا أعرف داراً من هذه الدور ساعدت أحد النزلاء على ممارسة هواية النجارة والأعمال الخشبية حيث وفرت له غرفة (مزودة بالأدوات اللازمة) بالإضافة إلى مكان في الحديقة لممارسة أعمال البستنة ، مما أدى إلى إثراء حياته في الدار وتنشيطها . هذا ناهيك عن أن ذلك أتاح للآخرين فرصة التحدث معه عما يقوم به من نشاط مما شجعهم على ممارسة الهوايات التي يفضلونها . كما ينبغي توفير حوافز أخرى تدفع النزلاء للعمل مثل وجود صور على الجدران (على أن يتم تغييرها بصفة دورية) وتنظيم حفلات موسيقية ونزهات خارجية ، الخ . ولا ينبغي

أن تكون النزهات الخلوية دائماً لأماكـن مثيرة وغريبة . فـأنا أعرف على سبيل المثال مجـموعة ممن ينتمون إلى الفئة العمرية الرابعة يستخدمون حافلة كبيرة لزيارة مجمع الحدائق بحيث يتمكنون من مشـاهدة المنظر الطبـيعي ، وشـراء بعض الهدايا وتنـاول الشاي والفطائر في أحـد المطاعم . وربما يكون الحافز والنشاط الذي يمارسونه أهم من المكان الذي يقصدونه .

وينبغي تشـجيع الكبار على اسـتعادة أحداث الماضي وينبـغي أن يقوم المشرفين على رعـايتهم آنذاك عن طريق القيـام بدور المستـمع الجـيد . وإذا كـانوا مـشغـولين في هذه اللحظة ، ينبـغي أن يبلغوهم بذلك بلطف ثم العودة إليهم بعد فراغهم من عملهم ومحاولة الاستماع من جديد . ومن المهم للغاية إتاحة الفرصة للكبار في هذه المرحلة العمرية للحديث عن أنفسهم .

وأخيراً ينبغي تمكين النزلاء من تسيير أمور حياتهم ، وتنظيم الأشياء التي تؤثر على حياتهم في داخل الدور أو في عنابر الإقامـة وأن يشكلوا لجان لاتخاذ القرارات والاتصـال بالإدارة والعاملين وكلما تعددت هذه اللجـان زادت نسبة نجاح تمكين النزلاء وينبغي السمـاح لهم بطرح التساؤلات والتعبير عن آرائهم . إذ ينبغي إبلاغهم بما يبذل من أجلهم والسبب وراء ذلك ، الخ . وينبغي أيضاً أن يشعروا بالحرية . إذ أن مجرد جلوس النزيل في هدوء على مقعد وثير وعدم مبارحته إلا لتناول الطعام والانصياع التـام لأوامر المشرفين يعد فشلاً ذريعاً لنظام الإدارة وللعـاملين . كما أن الطريقة التي يتحـدث بها النزلاء والموضوعـات التي يتناولها بالحـديث تعكس مدى تمكينهم . وتعـد اللغة أحد الأسلحة الفـعالة في التحكم وإساءة استعـمال القدرة العقلية ، ولكنهـا يمكن أيضاً أن تصبح قوة محررة وجديرة بالاحترام .

وأشار كيـتوود (1997 ، ص 104) إنه لم تجر أية أبحـاث حول نوع وهيكل مؤسسـات الرعاية الخاصة بالمصابين بالعته . وينبغي أن نشير هنا إلى أن مـؤسسات الرعاية ينبغي أن تصير أيضاً بمثابة مراكـز للتعلم وقد أجـريت بعض الأبحاث حول ذلك في المـملكة المتحدة ، وهناك أيضـاً أبحاث كثيرة حول مثل هذه المؤسسات .

أخصائيو علاج مشكلات التعلم

ينبغي على كل من يعمل مع كبار السن أن يعتبر نفسه يقوم بدور أخصائي علاج مشكلات التعلم بالإضافة إلى وظيفته الأصلية . وليس ذلك بالأمر الصعب على من يقومون بتعليم الكبار ، برغم أنه يتعين عليهم البحث عن فرص أخرى للعمل مع الكبار الضعفاء وغيرهم ممن يقيمون في دور الإقامة . وعلى أية حال فسوف يكون ذلك بمثابة تغيير كبير بالنسبة لمن يعتبرون دورهم هو مجرد رعاية الجوانب المادية من الحياة . وعلى أية حال فلابد من إجراء هذا التغيير إذا كنا نريد إثراء حياة كبار السن .

وإنه لمن المفيد أن يتواجد شخص مسئول في كل مستشفىً أو دار إيواء تنحصر مهمته في المساعدة على خلق مناخ وبيئة تساعد على التعلم . ولا يحتاج ذلك إلى شخص متخصص ، ولكن يمكن أن يقوم بذلك أي شخص من مشرفي الرعاية بعد تلقي التدريب المناسب حول أثر مكان التعلم في حياة كبار السن . ويجب إدراج هذا العالم في أي برنامج من برامج تدريب المديرين ، سواء كانوا من مشرفات أجنحة الإقامة أو مديرين لدور الإيواء ، الخ . وكلما أدرك المديرون أهمية هذه الناحية في الرعاية ، قلت نسبة الممرضات اللاتي يتوقفن عن الحديث مع المرضى حينما يقترب المدير من الجناح ويسرعن قائلات "لابد أن أعود الآن إلى العمل على الفور"! فالرعاية ليست رعاية جسدية فقط والعمل ليس القيام بأشياء يمكن قياسها فحسب . فالاتصال بالآخرين يعد رعاية وهو أيضاً جزء من العمل . ومساعدة الآخرين على التعلم يعد جزءاً أساسياً من التعلم والتدريس ، حتى وإن تم ذلك بطريقة عرضية .

والقيام بعملين متباينين معاً هما "التعلم والرعاية" قد يبدو غريباً للوهلة الأولى . ويرجع ذلك غالباً إلى أننا ننظر إلي التعليم باعتباره شيئاً سلوكياً ويمكن قياسه ، بدلاً من اعتباره خبرة إنسانية . ولم يركز المعلمون على الطابع الإنساني في التعليم إلا في السنوات الأخيرة . وبالإضافة إلى ذلك فإن النواحي المختلفة المنفصلة لحياتنا الاجتماعية قد تضاءلت في السنوات الأخيرة ، مما عمل على مزاوجة هذه العناصر المتباينة على هذا النحو . وهذا يعكس حالة المجتمع المعاصر .

الضرورة الأخلاقية

لقد ركزنا في طيات هذا الكتاب على شخصية المتعلم . ورأينا أنه لا يمكن أبداً إغفال العلاقة الأساسية بين التعلم والسيرة الذاتية . كما يجب ألا نغفل حقيقة أننا نتعلم من كل منحى من مناحي الحياة ومن كل تفاعل قوم به مع الآخرين . وكذلك من خلال أي مشروع للتعليم الذاتي . وكبار السن يواصلون التعلم من خلال كل تفاعلاتهم مع الآخرين وكذا من خلال مواقف عدم التفاعل التي تحدث ، وذلك لأن التعلم يكون عرضياً وغير مقصود غالباً . ونتيجة لذلك توجد علاقة ثلاثية الأبعاد بين الشخصية والرعاية والتعلم في هذا الموقف .

وعدم حصول الشخص الطاعن في السن على الرعاية المناسبة أو رعايته بطريقة سيئة قد يؤدي إلى حرمانه من إقامة علاقات مع الآخرين ومن النشاط والحيوية اللازمتين لنماء شخصيته . والبعد الشخصي في مواقف الرعاية يكون بالغ الأهمية بالنسبة لدراسة الرعاية في إطار سيرة الحياة كلها. فتمتع المرء بشخصية مستقلة يعني ، ضمن جملة أمور أخرى ، أن يفكر في ذاته وفي ظروف الحياة التي يحياها وأن يعمل على خلق حياة خاصة به . ويبدأ هذا "العمل" العقلي الداخلي في سن الطفولة ويستمر طوال مراحل العمر (نيلسين Nielsen وتايسين Thyssen ، 1993 ، ص 3) .

ومن المهم أن نتعاطف مع كبار السن حينما نقوم على رعايتهم . ويرى جولمان (Goleman 1998 ، ص 137 - 138) ، أن التعاطف ينطوي على خمسة عناصر :

- فهم الآخرين : الإحساس بمشاعر الآخرين وآرائهم والاهتمام بنتاج ذلك كله .
- التوجه الخاص بالخدمة : توقع احتياجات العملاء والتعرف عليها وتلبيتها .
- تطوير الآخرين : الإحساس بتطور الآخرين وتدعيم قدراتهم وتعزيزها .
- فعالية الاختلاف والتنوع : تشجيع الآخرين على انتهاز الفرص من خلال تنوع واختلاف قدرات الأفراد .
- الوعي السياسي : قراءة ومتابعة الأحداث السياسية والاجتماعية في المؤسسة .

من الجلي أن جولمان كان يقصد مما كتبه مواقف العمل ، ولكنه كان يستطيع الإشارة أيضاً ، بطرق عديدة ، إلى حالة الرعاية التي نتناولها هنا . ويتعلق ذلك باحترام شخصية الآخرين

ومحاولة تمكينهم . وقد استعرض كيتوود هذا الوضع في دراسته الخاصة بمرض الزهايمر . وقد عرف الشخص (1977 ، ص 8) بأنه "الوضع أو المركز الاجتماعي الذي يمنحه الآخرون لأي إنسان في سياق علاقة ما ووضع اجتماعي معين" . ومن ثم فإن محور فكرته يتمثل في أننا نتعرف على هويتنا بالنسبة للآخرين . وأشار كيتوود (1977 ، ص 10 - 12) إلى الفيلسوف مارتين بوبر (1959) Martin Buber ودراسته عن "أنا وأنت" لكي يوضح وجهة نظره . وقد قمت بتلخيص موقف بوبر من هذه المسألة في سياق آخر (چارڤيس ، 1977 ، ص 32 - 36) وسوف أسهب في عرض ذلك في الفقرات التالية .

فالناس تقيم علاقات شخصية من خلال الخبرات المباشرة ، لأنهم عادة يشتركون معاً في نفس الزمان والمكان مما يتيح لهم التفاعل مع بعضهم البعض في أثناء أية فترة زمنية يرتبطون فيها معاً . وعلى أية حال فقبل تكوين أية علاقة يعيش الأفراد في عالمهم الخاص ويكون الآخر بالنسبة لهم مجرد شخص غريب ، له مطلق الحرية (ليڤيناز Levinas ، 1991 ، ص 39) وليس لي أية سلطة عليه . وحينما نصير أنا والآخر وجهاً لوجه تتضاءل المسافة بيننا ويظهر شكل ما من أشكال العلاقة . ولكن تكوين هذه العلاقة في حد ذاته يصطدم بحرية الآخر المقررة له وحده دون سواه . وفي الوقت نفسه تتقيد حريتي بالنسبة للآخر . ويشير وجود العلاقة ، مهما كانت ضعيفة ، إلى استعدادي المجرد من أي قيد إلى التنازل عن قدر من حريتي لكي أقيم علاقة . وقد تستمر هذه العلاقة لفترة قصيرة ، برغم احتمال استمرارها وتخطيها حدود التفاعل الأول ، كما تستمر هو الحال في علاقات التعلم والرعاية . ويقترح بومان Bauman (1993 ، ص 124) ما يلي :

"يبدأ السلوك المعنوي من مجرد وجود الآخر كوجه : أي سلطة بلا قوة . والآخر يطلب دون تهديد بإنزال عقاب أو الوعد بمكافأة . والآخر لا يستطيع أن يفعل شيئاً بي ، فهو لا يستطيع عقابي ولا مكافأتي : إذ أن ضعف الآخر ذاته هو الذي يظهر قوتي وقدرتي على التصرف ، وتحمل المسئولية". مكتوبة بحروف مائلة في الأصل .

وأنا قادر على إقامة علاقة مع الآخر لأية فترة من الزمن بسبب إنسانيتنا المشتركة . وحينما لا تتواجد الإنسانية ، تصبح العلاقة بالضرورة من قبيل علاقتي بشئ مجرد . والعلاقات التي تنشأ بين

مجموعة من الأفراد تتشابه في العديد من الخصائص كما هو الحال في العلاقة مع الآخر ، لأن جميع أفراد الجماعة من البشر ، ولكنهم يميلون إلى تكوين روابط وعلاقات مجتمعية وليس مجرد علاقات شخصية . والعلاقة الشخصية تعرض الجماعة دائماً للخطر لأنها تتمتع بالقدرة على تفتيت الجماعة ويتواجد احتمال تكون علاقات شخصية فردية عادة في مواقف الرعاية أو التعليم ، ويمثل ذلك أحد المشكلات . فهنا تكمن حقيقة أساسية : حينما تتكون علاقة "أنا – أنت" يصبح الشخص الغريب ، أو عضو الجماعة ، شخصاً أستطيع إقامة علاقة إنسانية معه . ولا يمكن تحقيق شخصيتي إلا من خلال علاقتي بشخص آخر ولا تتحقق شخصية الآخر إلا من خلال علاقته بي . أو كما يقول بوبر (1959 ، ص 18) ، "في البدء تكون العلاقة" ويقول ماك موراي McMurray (1961 ، ص 24) "إن فكرة العامل المنعزل تتعارض مع الذات . فأي عامل تربطه بالضرورة علاقة بالآخر . وبعيداً عن هذه العلاقة الأساسية لا يصبح له وجود" . وبدون هذه العلاقة لا يمكن أن تكون هناك رعاية أصيلة .

ويوجد عدد من الحجج الفلسفية حول الجانب المعنوي الجيد ، ولكني لن أستعرضها هنا . إذ أنني عرضت لها في مكان آخر (چارڤيس ، 1997) ، ولكني أقول في هذا الكتاب أن هناك جانب معنوي عالمي واحد جيد . ألا وهو إنه ليس ثمة خطأ في الاهتمام بآخر . وهذا مبدأ – مبدأ الرعاية. وعلى أية حال فربما لا تتوافر لدي المعرفة ولا المهارات اللازمة لفعل الشئ الصحيح للآخر ، ومن ثم قد تقصر إمكاناتي عن تحقيق مبدئي . وعلى أية حال فإن المبدأ الخير الأخلاقي العالمي يتحقق دائماً في علاقة الرعاية . وتوجد أسس الوحدة الإنسانية المشتركة في الحجج الأخلاقية ومن خلال تكون العلاقة التي تتحقق فيها شخصية الفرد تكمن طبيعة النزعة العملية في الوجود الإنساني . وحقاً يقول ليڤيناز Levinas (1991 ، ص 43) أن الأخلاق تظهر حينما يمنع وجود الآخر عفوية الفرد وتلقائيته ، والتي تتشكل عادة قبل نشوء العلاقة . والواقع أن وجود كل شخص (متقدم في العمر ينبغي أن يجعلنا نفكر في حريتنا وأن نبدي استعدادنا لتقليصها والحد منها نظراً لوجود الآخر الذي نقوم على رعايته) .

يتبين لنا من الدراسة السابقة أن هذا الموقف يتسم بالضيق والقصور ومع ذلك فقد نجح ليڤيناز

كثيراً في فهم العلاقـة المعنوية التي تعتبر هنا أمراً ضرورياً في المجتمع المعاصـر . وهو يعتبر العلاقة أو الرابطة التي تنشـأ بين الذات والآخر ، عـلاقة أنا - أنت ، بمثـابة الدين ، وقد طور مـاك موراي فكرته على نحو مماثـل بالنسبة لإقامـة قداس العشـاء الرباني ، برغم إننا لم نتوسع في استـعراض هذه النقطة هنا . وعلى أية حال فمن الجلي أن إمكانية إقامة العلاقة الشخصية ذاتها تعد أساس أية دراسـة لطبيـعة القـيمـة الأخـلاقيـة . ويتفق مـاك موراي مع هذا الـتحليل ويقـول : "أن السلامـة الأخلاقيـة لأي تصرف ... توجد أصولها في علاقـات الأشخاص" . وبمعنى آخر فإن عـقد العزم على التصـرف بما يتفق وصالح الآخر ، أياً كـانت النتيجة النهـائية ، لا يكون أبداً تصرفـاً خاطئاً ، فذلك هو الواجب الأخلاقي للحياة الاجتماعية .

فالعلاقـة وحدها ، التي تسعى دوماً لتطوير شخـصية الآخر من خلال إتاحـة فرص التعلم له ، هي الوسيلة الأساسية التي تظهر من خلالها رعاية كبار السن ، ومن ثم فهي ضرورة أخلاقية .

الخلاصة

كما أوضـحنا في بداية هذا الكتاب فقد اسـتغرق الناس ما يقرب من قـرن كامل قبل إدراك أن الكبار بل وحـتى المتقدمين في العمـر يستطيعون التعـلم . ومع ذلك ظل مفهوم الـتعلم محدوداً . فالتعلـم يرتبط بالحياة بأسرها ، فـهو يتعلق بشخـصية المتعلم ونحن ننمـو ونتطور ونكتسب هويتنا التي نبدو بها من خلال التـعلم . وغالباً ما نقول أن التعلم المستمـر هو التعلم من المهد إلى اللحد ، وأننا نستطيع التطور إلى أن نموت ، وذلك كله ليس رطانة ومبالغة في التعبير ولكن الكثير مما يقال عن التعلم المسـتمر يقـصره على العمل وعلى البـعد الاقتـصادي . ونحن نستطيع مـواصلة التعلم والتطور إلى أن نموت - فنحن دوماً في حالة تواجد وفي عمليـة تحول في آن واحد . ونحن بحاجة في الوقت الراهن إلى مزيد من البـحث لتوضيح قيمة التـعلم . كما أننا بحاجة إلى مـشرفي رعاية مدربين لتسهيل عـملية التعلم المرتبطة بمراحل العمر وبوضعنا في الحيـاة . ونحن أيضاً بحاجة إلى وجود تسهيلات تجعل التعلم جزءاً من عملية الرعاية ، وكذلك من عملية التدريس .

والواقع أن التعلم في مراحل العمر المتأخرة يعد تعليـماً مستمراً - وهو أيضاً تعلم بطول الحياة

وعرضها . فالتعلم شئ ضروري وأساسي لإنسانيتنا ، أياً كان عمرنا - وهو أساسي للحياة ذاتها - ومن خلال تسهيل عمليات تعلم الآخرين نستطيع إثراء حياتهم وبذلك نثبت أننا حقاً نهتم بهم كأشخاص .

قائمة المراجع

Albom, M (1997) *Tuesdays with Morrie*, Doubleday, New York

Alheit, P (1995) Biographical learning: theoretical outline, challenges and contradictions of a new approach in adult education, in *The Biographical Approach in European Adult Education*, eds P Alheit, Bron-Wojciechowska, E Brugger and P Dominice, Verband Wiener Volksbilgung, Vienna

Allen, S, Darby, L, and Fee, R (1990) Education for death and dying, *Journal of Educational Gerontology*, 5 (1), pp 25–33

Allman, P (1984) *Self Help Learning and its Relevance for Learning and Development in Later Life in Mutual Aid Universities*, ed E Midwinter, Croom Helm, London

Annual Abstract of Statistics, HMSO, London

Anthony of Sourozh (1999) The spirituality of old age, in *Spirituality and Ageing*, ed A Jewell, Jessica Kingsley, London

Argyris, C, Putnam, R and Smith, D (1985) *Action Science*, Jossey Bass, San Francisco

Angho, B (1995) Review of Davis R, *in Reminiscence*, 11, p 17 (published by Age Exchange, London SE3 9LA)

Arlin, P (1975) Cognitive development in adulthood: a fifth stage?, *Developmental Psychology*, 11, pp 602–06

Atchley, R (1993) Critical perspectives on retirement, in *Voices and Visions of Aging: Toward a critical gerontology*, eds T Cole, W Achembaum, P Jakobi and R Kastenbaum, Springer, New York

Bass, S and Caro, F (1995) Older people as researchers: benefits of research to the community, *Educational Gerontology*, 21 (5), pp 467–78

Bauman, Z (1992) *Intimations of Postmodernity*, Routledge, London

Bauman, Z (1993) *Postmodern Ethics*, Blackwell, Oxford

Beck, U (1992) *Risk Society*, tr M Ritter, Sage, London

Beinhart, S and Smith, P (1997) *National Adult Learning Survey 1997*, Department for Education and Employment, London

Belenky, M, Clincy, B, Goldberger, N, Tarule, J (1986) *Women's Ways of Knowing*, Basic Books, New York

Bell, D (1980) *Sociological Journeys: Essays 1960–1980*, London
Benner, P (1984) *From Novice to Expert*, Addison Wesley, California
Berger, P (1969) *The Social Reality of Religion*, Faber and Faber, London
Berger, P and Luckmann, T (1966) *The Social Construction of Reality*, Allen Lane, Penguin Press, London
Bernstein, B (1971) *Class, Codes and Control*, Paladin, London
Birren, J (1963) Psychophysiological relations, in *Human Aging: A biological and behavioral study*, eds J Birren, R Butler, S Greenhouse, L Sokoloff, and M Yarrow, US Government Printing Office, Washington DC
Bohm, D (1985) *Unfolding Meaning*, ARK Paperbacks, London
Boshier, R (1980) Towards a Learning Society, Learning Press, Vancouver
Botwinick, J and Thompson, L (1971) Cardiac functioning and reaction time in relation to age, in *Journal of Geriatric Psychology*, (119), pp 127–32
Bowles, S and Gintis, H (1976) *Schooling in Capitalist America*, Routledge and Kegan Paul, London
Brookfield, S (1990) *The Skillful Teacher*, Jossey Bass, San Francisco
Brookfield, S (1995) *Becoming a Critically Reflective Teacher*, Jossey Bass, San Francisco
Brookfield, S and Preskill, S (1999) *Discussion as a Way of Teaching*, Society for Research into Higher Education and Open University Press, Buckingham
Bryne, E (1995) *Confused States in Older People*, Edward Arnold, London
Buber, M (1959) *I and Thou*, 2nd edn, Clarke, Edinburgh
Buber, M (1961) *Between Man and Man*, Fontana Library, Glasgow
Caldwell, B and Carter, M (1993) *The Return of the Mentor*, Falmer Press, London
Cameron, P (1972) The generation gap: time orientation, *The Gerontologist*, 12 (1), pp 117–19
Campbell, C (1987) *The Romantic Ethic and the Spirit of Modern Consumerism*, Blackwell, Oxford
Campbell, D (1984) *The New Majority: Adult learners in the university*, University of Alberta Press, Edmonton
Carlton, S and Soulsby, J (1999) *Learning to Grow Older and Bolder*, NIACE, Leicester
Carmin, C (1988) Issues on research on mentoring: definitional and methodological, *International Journal of Mentoring*, 2 (2), pp 9–13
Carnegie Inquiry into the Third Age (1993) *Life, Work and Livelihood in the Third Age*, Carnegie United Kingdom Trust, Dunfermline
Caro, F (1999) *Training for Older People in Applied Social Research*, unpublished paper presented to the 1st International Conference on Elder University Programmes, University of Granada, Spain, December
Carruthers, J (1993) The Principles and Practice of Mentoring in The Return of the Mentor, eds B Caldwell and M Carter, Falmer Press, London
Carter, J (1998) *The Virtues of Aging*, Ballentine, New York
Carver, V and Lilliard, P (eds) *An Ageing Population*, Hodder and Stoughton in association with the Open University, Sevenoaks

Cattell, R B (1963) Theory of fluid and crystallized intelligence, *Journal of Educational Psychology*, **54**, pp 1–23

Chène, A (1994) Community-based older learners: being with others, *Educational Gerontology*, 20 (8), pp 65–781

Clark, P (1999) Service-learning education in community-academic partnerships: implications for interdisciplinary geriatric training in the health professions, *Educational Gerontology*, **27** (7), pp 641–60

Clennell, S (ed) (1995) *Training Opportunities for Older Adults*, Open University, Milton Keynes

Clutterbuck, D (1995) *Consenting Adults: Making the most of mentoring*, Channel 4 TV, London

Cochrane, D (1995) *Wisdom*, University of Saskatchewan, Saskatchewan (unpublished essay)

Collins English Dictionary (1979) Collins, Glasgow

Conference Report (1999) *Carry on Learning*, NIACE, Leicester

Coombs, P and Ahmed, M (1974) *Attacking Rural Poverty*, John Hopkins University Press, Baltimore

Cooper, D (1983) *Authenticity and Learning: Nietzsche's educational philosophy*, Routledge, London

Corby, N (1975) Assertiveness training with aged populations, *Counselling Psychologist*, **6** (4), pp 69–74

Cusack, S (1996) Developing a lifelong learning program: empowering seniors in lifelong learning, *Educational Gerontology*, **21** (4), pp 305–20

Cusack, S (1999) Critical educational gerontology and the imperative to empower, *Education and Ageing*, **14** (1), pp 21–37

Cusack, S and Thompson, W (1998) Mental fitness: developing a vital aging society in *International Journal of Lifelong Education*, **17** (5), pp 307–17

Dahlgren, L-O (1984) Outcomes of learning, in *The Experience of Learning*, eds F Marton, D Hounsell and N Entwistle, Scottish University Press, Edinburgh

Daloz, L (1986) *Effective Teaching and Mentoring*, Jossey Bass, San Francisco

Davies, M (1993) Theories of ageing and their implications for pre-retirement education, *Journal of Educational Gerontology*, **8** (2), pp 67–74

Davies, M and James, D (1995) *Seniors as Researchers*, Presentation made to the European Conference on Competence and Productivity in the Third Age, University of Ulm

Davis, R (ed) *My Journey into Dementia*, Scripture Press, Amersham

Dawson, A and Baller, W (1972) Relationships between creative activity and the health of elderly persons, *Journal of Psychology*, **82**, pp 49–58

de Certeau, M (1984) *The Practice of Everyday Life*, University of California Press, Berkeley

Delors, J (1996) *Learning: The treasure within*, UNESCO, Paris

Department for Education and Employment (1998) *The Learning Age*, DfEE, London

Department for Education and Employment (1999) *Learning to Succeed*, DfEE, London

Dewey, J (1938) *Experience and Education*, Collier MacMillan, New York

Dreyfus, S and Dreyfus, H (1980) *A Five Stage Model of the Mental Activities Involved in Directed Skill Acquisition*, unpublished, cited in Benner, P (1984) From Novice to Expert, Addison Wesley, California

Durkheim, E (1956) *Education and Sociology*, The Free Press, New York

Elmore, R (1999) Education for older people: the moral dimension, *Education and Ageing*, **14** (1) pp 9–20

Erikson, E (1950) *Childhood and Society*, Penguin, Harmondsworth

Erikson, E (1965) *Childhood and Society*, rev edn, Penguin, Harmondsworth

European Union (1995) *Teaching and Learning: Towards the learning society*, European Union, Brussels

Featherstone, M and Wernick, A (eds) (1995) *Images of Ageing, Routledge*, London

Fieldhouse, R and Associates (1996) *A History of Modern British Adult Education*, NIACE, Leicester

Foos, P (1997) Effects of memory training on anxiety and performance in older adults, *Educational Gerontology*, **23** (3), pp 243–52

Fowler, J (1981) *Stages of Faith*, Harper and Row, San Francisco

Freire, P (1972) *Pedagogy of the Oppressed*, Penguin, Harmondsworth

Fromm, E (1942) *The Fear of Freedom*, 1984 edn, ARK Paperbacks, London

Fromm, E (1949) *Man for Himself*, Routledge, London

Gardner, H (1983) *Frames of Mind*, Basic Books, New York

Gaskin, K and Smith, J (1995) *A New Civic Europe*, Volunteer Centre, London

Gee, S and Baillie, J (1999) Happily ever after? An exploration of retirement expectations, in *Educational Gerontology*, **25** (2), pp 109–28

Gehlen, A (1988) *Man: His nature and place in the world*, New York, Columbia University Press

Gibson, F (1995) Reaching people with dementia through reminiscence work, in *Reminiscence*, **11**, pp 3–6 (published by Age Exchange, London SE3 9LA)

Giddens, A (1990) *Consequences of Modernity*, Polity Press, Cambridge

Giddens, A (1991) *Modernity and Self-Identity*, Polity Press, Cambridge

Glanz, D and Neikrug, S (unpublished paper) *Seniors and Researchers in the Study of Aging: Learning and doing*

Glover, D and Mardle, G (1995) *The Management of Mentoring*, Kogan Page, London

Goleman, D (1996) *Emotional Intelligence*, Bloomsbury, London

Goleman, D (1998) *Working with Emotional Intelligence*, Bantam Books, New York

Goodman, J (1999) Harvesting a lifetime, in *Spirituality and Ageing*, ed A Jewel, Jessica Kingsley, London

Hanfling, O (1987a) *The Quest for Meaning*, Blackwell in association with the Open University, Oxford

Hanfling, O (1987b) *Life and Meaning*, Blackwell in association with the Open University, Oxford

Hareven, T (1995) Changing images of aging and the social construction of the life course, in *Images of Aging*, eds M Featherstone and A Wernick, pp 119–34, Routledge, London

Harrison, J F C (1961) *Learning and Living 1790–1960*, Routledge and Kegan Paul, London

Hart, M and Horton, D (1993) Beyond God the Father and God the Mother: adult education and spirituality, in *Adult Education and Theological Interpretations*, eds P Jarvis and N Walters, Krieger, Malebar Florida

Harvey, D (1990) The Condition of Postmodernity, Blackwell, Oxford

Havighurst, R (1970) Changing Status and Roles During the Adult Life Cycle, in *Sociological Background to Adult Education*, ed H Burns, Syracuse University, Syracuse

Hawkett, S (1988) *The Philosophy of Terminal Care: Towards a common philosophy and curriculum*, unpublished MSc dissertation, University of Surrey, Guildford

Hearn, J (1995) Imaging the Aging of Men, in *Images of Aging*, eds M Featherstone and A Wernick, pp 97–115, Routledge, London

Heller, A (1984) *Everyday Life*, Routledge and Kegan Paul, London

Hepworth, M (1993) Ageing and the emotions, *Journal of Educational Gerontology*, 8 (2), pp 75–85

Hickson, J and Housley, W (1997) Creativity in later life, *Educational Gerontology*, 26 (3), pp 539–47

Hillman, J *et al* (1999) Assessing the validity of a social history, intervention to individuate nursing home residents, *Educational Gerontology*, **29** (1), pp 37–50

Horn, J and Cattell, R (1967) Age differences in fluid and crystallized intelligence, *Acta Psychologica*, 26, pp 107–29

Hornstein, G and Wapner, S (1985) Modes of experiencing and adapting to retirement, *International Journal of Aging and Human Development*, **21** pp 281–315

Houle, C (1984) *Patterns of Learning*, Jossey Bass, San Francisco

Howse, K (1999) *Religion, Spirituality and Older People*, Centre for Policy on Ageing, London

Hudson, F (1999) *The Adult Years*, rev edn, Jossey Bass, San Francisco

Husen, T (1974) *The Learning Society*, Methuen, London

Hutchins, R (1968) *The Learning Society*, Penguin, Harmondsworth

Illich, I (1973) *Deschooling Society*, Penguin, Harmondsworth

Illich, I and Verne, E (1976) *Imprisoned in a Global Classroom*, Writers and Readers Publishing Cooperative, London

Ivy, G, MacLead, C, Petit, T and Markus, J (1992) A physiological framework for perceptual and cognitive changes in aging, in eds F Craik and T Salthouse, *The Handbook of Aging and Cognition*, Lawrence Erlbaum, Hillsdale

James, D and Coyle, C (1998) Physical exercise, IQ scores and working memory in older adult men, *Education and Ageing*, **13** (1), pp 37–48

Jarvis, P (1972) *Religious Socialisation in the Junior School*, University of Birmingham, unpublished MSocSc thesis

Jarvis, P (1980) Pre-retirement education: design and analysis, *Adult Education*, 53 (1), pp 14–19

Jarvis, P (1987) *Adult Learning in the Social Context*, Croom Helm, London

Jarvis, P (1992) *Paradoxes of Learning*, Jossey Bass, San Francisco

Jarvis, P (1995) *Adult and Continuing Education: Theory and practice*, 2nd edn, Routledge, London

Jarvis, P (1996) The public recognition of lifetime learning, *European Journal of Lifelong Learning*, **1**, pp 10–17

Jarvis, P (1997) *Ethics and Education for Adults in Late Modern Society*, NIACE, Leicester

Jarvis, P (1999a) *The Practitioner Researcher*, Jossey Bass, San Francisco

Jarvis, P (1999b) The educational mission of the church to adults: a quest for truth, *Epworth Review*, **26** (1), pp 88–94

Jarvis, P, Dubelaar, J and Joyce, C (1999) *Older People at Work: The elder mentor*, University of Surrey, Guildford

Jewel, A (ed) (1999) *Spirituality and Ageing*, Jessica Kingsley, London

Johnson, J (1993) Does Group Living Work?, eds J Johnson and R Slater, *Ageing and Later Life*, Sage, London

Kant, I (1933) (ed) *Critique of Pure Reason*, Dent, Vermont

Keddie, N (1980) Adult education: an ideology of individualism, in *Adult Education for a Change*, ed J Thompson, Heinemann, London

Kelly, T (1970) *A History of Adult Education in Great Britain*, 2nd edn, Liverpool University Press, Liverpool

Kennedy, H (Chair) (1997) *Learning Works*, Further Education Funding Council, Coventry

Kett, J (1994) *The Pursuit of Knowledge Under Difficulties*, Stanford

Kidd, R (1973) *How Adults Learn*, 2nd edn, Association Press, Chicago

Kirkwood, H (1987) Training for reminiscence work: an example from Scotland, *Journal of Educational Gerontology*, **2** (2), pp 35–45

Kitwood, T (1997) *Dementia Reconsidered*, Open University Press, Buckingham

Knowles, M (1970) *The Modern Practice of Adult Education: Andragogy versus pedagogy*, Association Press, Chicago

Knowles, M (1977) *The Educational Movement in the US*, rev edn, Robert Krieger, New York

Knowles, M (1980) *The Modern Practice of Adult Education: From pedagogy to andragogy*, rev edn, Association Press, Chicago

Knox, A (1977) *Adult Development and Learning*, Jossey Bass, San Francisco

Knudson, R (1979) Andragogy revisited: humanagogy anyone?, *Adult Education*, **29**, pp 261–64

Koestler, A (1964) *The Act of Creation*, Dell, New York

Kohlberg, L (1986) *The Philosophy of Moral Development*, Harper and Row, San Francisco

Kolb, D (1984) *Experiential Learning*, Prentice Hall, Englewood Cliffs, NJ

Label, J (1978) Beyond andragogy to gerogogy, *Lifelong Learning: The adult years*, 1

Labouvie-Vief, G (1985) Models of cognitive functioning in the old adult: research needs in educational gerontology, in *Introduction to Educational Gerontology*, 2nd edn, eds R Sherron and D B Lumsdon, Hemisphere Publishing, Washington

Lengrand, P (1975) *An Introduction to Lifelong Education*, Croom Helm, London

Levinas, E (1991) *Totality and Infinity*, Kluwer, Dordrecht

Levinson, D with Darrow, C, Klien, E, Levinson, M and McKee, B (1978) *The Seasons of a Man's Life*, Knorf, New York

Levinson, D with Levinson, J (1996) *The Season's of a Woman's Life*, Ballentine, New York

Loevinger, J (1976) *Ego Development*, Jossey Bass, San Francisco

Long, H and Associates (1998) *Developing Paradigms for Self-Directed Learning*, College of Education, University of Oklahoma

Luce, G (1979) *Your Second Life: Vitality and growth in middle and later years*, Delacorte, New York

Luckmann, T (1967) *Invisible Religion*, MacMillan, London

Lyotard, J-F (1984) *The Postmodern Condition: A report on knowledge*, Manchester University Press, Manchester

Lyotard, J-F (1992) *The Postmodern Explained to Children*, Turnaround, London

McIntyre, D, Hagger, H and Wilkin, M (1993) *Mentoring*, Kogan Page, London

McIsaac, S (1996) Communicating with the 'confused': educational implications of the interactivist perspective, *Education and Ageing*, 11 (1), pp 44–58

MacMurray, J (1961) *Persons in Relation*, Humanities Press, New Jersey

Macquarrie, J (1973) *Existentialism*, Pelican, Harmondsworth

Mangrum, F and Mangrum, C (1995) An ethnomethodological study of concerted and biographical work performed by elderly persons during game playing, *Educational Gerontology*, 21 (3), pp 231–46

Marcel, G (1976) *Being and Having*, Peter Smith, Gloucester, Mass

Marcus, G (1992) Past, present and emergent identities: requirements for ethnographies of late twentieth-century modernity worldwide, in *Modernity and Identity*, eds S Lash and J Friedman, Blackwell, Oxford

Marsick, V and Watkins, K (1990) *Informal and Incidental Learning in the Workplace*, Routledge, London

Maslow, A (1964) *Towards a Psychology of Being*, 2nd edn, Van Nostrand Reinhold, New York

Megginson, D and Clutterbuck, D (1995) *Mentoring in Action*, Kogan Page, London

Merriam, S (1985) Reminiscence and life review: the potential for educational intervention, in *Introduction to Educational Gerontology*, 2nd edn, eds R Sherron and B Lumsden, Hemisphere, Washington

Merriam, S and Caffarella, R (1991) *Learning in Adulthood*, Jossey Bass, San Francisco

Merriam, S and Cross, L (1981) Aging, reminiscence and life satisfaction. *Activities, Adaptation and Aging*, 2, pp 39–50

Mezirow, J (1988) Transformation theory, *Proceedings of the 29th Annual Adult Education Research Conference*, Faculty of Continuing Education, University of Calgary, Calgary

Mezirow, J (1991) *Transformative Dimensions of Adult Learning*, Jossey Bass, San Francisco

Moody, H (1986) Education and the Life Cycle, in *Education and Aging*, eds D Peterson, J Thornton and J Birren, Prentice Hall, Englewood Cliffs, NJ

Moody, H (1998) *Aging: Concepts and controversies*, 2nd edn, Pine Forge, Thousand Oaks, CA

Moore, P (1999) The Lifespan Challenge, *RSA Journal*, (3/4), pp 58–61

Morton-Cooper, A and Palmer, A (1993) *Mentoring and Preceptorship*, Blackwell, Oxford

Moshman, D (1979) To really get ahead, get a metatheory, in *Intellectual Development beyond Childhood*, ed D Kuhn, Jossey Bass, San Francisco

Murphy, E (1993) Depression in later life, in *Ageing and Later Life*, eds J Johnson and R Slater, Sage, London

Murray, M with Owen, M (1991) *Beyond the Myths and Magic of Mentoring*, Jossey Bass, San Francisco

Neugarten, B (1977) Adult personality: towards a psychology of the life cycle, in *Readings in Adult Psychology: Contemporary Perspectives*, eds T Allman and D Jaffe, Harper, New York

Niebuhr Jr, H (1984) *Revitalizing American Learning*, Wadsworth, Belmont

Nielsen, E and Thyssen, S (1993) *Existence and Care*, Danish National Institute for Educational Research for the Mind in Later Life, Copenhagen

Nyiri, J (1988) Tradition and practical knowledge, in *Practical Knowledge*, eds J Nyiri and P Smith, Croom Helm, London

Oakeshott, M (1933) *Modes of Experience*, Cambridge University Press, Cambridge

Organisation for Economic Cooperation and Development (1996) *Lifelong Learning for All*, OECD, Paris

Osmond, N (1995) Life after stroke: special interest book writing groups, in *Engaging with Difference*, eds M Stewart and A Thomson, pp 173–86, NIACE, Leicester

Paggi, K and Hayslip, B (1999) Mental aerobics: exercises for the mind in later life, in *Educational Gerontology*, 25 (1)

Panayotoff, K (1993) Impact of continuing education on the health of older adults, *Educational Gerontology*, **19** (1), pp 9–20

Peters, R (1966) *Ethics and Education*, Allen and Unwin, London

Phillipson, C (1998) *Reconstructing Old Age*, Sage, London

Phillipson, C and Strang, P (1983) *The Impact of Pre-Retirement Education*, Dept of Adult Education, University of Keele

Piaget, J (1929) *The Child's Conception of the World*, Routledge and Kegan Paul, London

Pineau, G (1995) Life histories considered as an art of existence, in *The Biographical Approach in European Adult Education*, eds Alheit P et al, pp 44–56, Verband Wiener Volksbilgung, Vienna

Polanyi, M (1962) *Personal Knowledge*, Routledge and Kegan Paul, London

Prager, E (1995) The older volunteer as research colleague: toward 'generative participation' for older adults, in *Educational Gerontology*, **21** (3), pp 209–18

Ranson, S (1994) *Towards the Learning Society*, Cassell, London

Reason, P and Rowan, J (1981) *Human Inquiry*, John Wiley and Sons, Chichester

Reich, R (1991) *The Work of Nations*, Simon and Schuster, London

Riegel, K (1979) *Foundations of Dialectic Psychology*, Academic Press, London

Rodin, J and Langer, E (1977) Long-term effects of a control-relevant intervention with the institutionalized aged, *Journal of Personality and Social Psychology*, 35, pp 897–902

Rogers, C (1961) *On Becoming a Person*, Constable, London

Rogers, C (1969) *Freedom to Learn*, Columbus, Merrill, Ohio

Rosow, I (1967) *Social Integration of the Aged*, Free Press, New York

Saunders, C (1978) Care of the dying, in *An Ageing Population*, eds V Carver and P Lilliard, Hodder and Stoughton in association with Open University Press, Sevenoaks

Scheler, M (1980) *Problems of a Sociology of Knowledge*, tr M Frings, ed K Stikkers, Routledge and Kegan Paul, London

Schon, D (1983) *The Reflective Practitioner*, Basic Books, New York

Schutz, A (1932/1967) *The Phenomenology of the Social World*, Heinemann, London

Schutz, A and Luckmann, T (1974) *The Structures of the Lifeworld*, Heinemann, London

Sheehy, G (1995) *New Life Passages*, Random House of Canada, Canada

Stehr, N (1994) *Knowledge Societies*, Sage, London

Stone, N (1992) Consumers and an evaluation of day care provision: an occupational therapist's perspective, *Journal of Educational Gerontology*, 7 (2), pp 92–105

Strauss, A (ed) (1964) *George Herbert Mead on Social Psychology*, University of Chicago Press, Chicago

Strom, R and Strom, S (1995) Intergenerational learning grandparents in schools, *Educational Gerontology*, 21 (4), pp 321–36

Strom, R *et al* (1997) Cooperative learning in old age: instruction and assessment, *Educational Gerontology*, **23** (6), pp 581–99

Sutton, L (1995) *Whose Memory is it Anyway?*, University of Southampton, unpublished PhD thesis

Thompson, J (1983) *Learning Liberation*, Croom Helm, London

Thornton, J (1986) Lifespan learning and education, in Education and Aging, eds D Peterson, J Thornton and J Birren, Prentice Hall, Englewood Cliffs, NJ

Tough, A (1972) *The Adult's Learning Projects*, 2nd edn, Ontario Institute for Studies in Education, Toronto

Truluck, J and Courtenay, B (1999) Learning style preferences among older adults, *Educational Gerontology*, **25** (3), pp 221–36

Turner, B (1991) *Religion and Social Theory*, 2nd edn, Sage, London

Turner, V (1974) *The Ritual Process*, Penguin, Harmondsworth

Usher, R and Edwards, R (1994) *Education and Postmodernism*, Routledge, London

Vaillant, G (1993) *The Wisdom of the Ego*, Harvard University Press, Cambridge Mass

van Gennep, A (1908) *The Rites of Passage*, Routledge and Kegan Paul, London

Waters, E and Goodman, J (1990) *Empowering Older Adults*, Jossey Bass, San Francisco

Wilcock, P (1999) Death and the spirituality of ageing, in *Spirituality and Ageing*, ed A Jewell, Jessica Kingsley, London

Wildemeersch, D and Jansen, T (1992) *Adult Education, Experiential Learning and Social Change*, VTA Groep, Driebergen

Wilson, P (1999) Memory, personhood and faith, in *Spirituality and Ageing*, ed A Jewell, Jessica Kingsley, London

Worrall, L *et al* (1998) An evaluation of the '*Keep on Talking*' programme for maintaining communication skills into old age, *Educational Gerontology*, **24** (2), pp 129–40

Worsley, R (1996) *Age and Employment*, Age Concern England, London

Yeaxlee, B (1925) *Spiritual Values in Adult Education*, Oxford University Press, London (2 vols)

Yeaxlee, B (1929) *Lifelong Education*, Cassell, London

Ylanne-McEwen, V (1999) Discourses of Age Identity in Travel Agency Interaction, *Ageing and Society*, **19**, part 4, pp 417–40

Young, F (1999) *Recovering the Wisdom of the Past for the 21st Century*, Hugh Price Hughes lecture delivered at Hinde Street Methodist Church, Hugh Price, London

Zohar, D and Marshall, I (2000) *Spiritual Intelligence: The ultimate intelligence*, Bloomsbury, London



Learning in Later Life

By : Peter Jarvis

قد يصدر، بالصدفة، كتاب يبلور نظام التنمية والتطوير، وكتاب «التعلم في مراحل العمر المتأخرة» هو أحد هذه الكتب النادرة .

لقد أصبح مفهوم التعلم طوال العمر مصطلحاً شائعاً . وطبقاً لهذا التداول الشائع، وخاصة من قبل السياسيين وصناع السياسة، فإن هذا المفهوم الضمني يؤكد على التعلم من أجل الحصول على وظيفة أو عمل . ولكن، رغماً عن ذلك، فإن التعلم ليس مقصوراً فقط على المكسب قصير المدى، ولكنه ضروري لعملية البقاء نفسها . إن عملية التعلم والبقاء لكبار السن، من مختلف الأعمار، والذين يواجهون مشكلة الاستغناء عنهم في العمل، أو الذين يترقبون الإحالة إلى المعاش ؛ يختلف تأثيرها تماماً عند الأشخاص الأصغر سناً .

يتناول هذا الكتاب عملية التعلم على مدى حياة الإنسان ويوضح بأسلوب إنساني أن مساعدة الآخرين على التعلم لا تقع فقط على كاهل «المربين» المحترفين ولكنها أيضاً مسئولية الأفراد أنفسهم وكل من يهتم بهذا المجال .

ويعرض هذا الكتاب، من منظور الدورة الحياتية، كيف تتم عملية التعلم، وكيف يمكن تحقيقها وتنميتها وتطويرها في مراحل العمر المتأخرة . ويوضح بيتر جارفيس، بناء على البحث في كلاً من المملكة المتحدة والولايات المتحدة الأمريكية، كيف يمكن تحويل هذه المرحلة المتأخرة إلى فترة للنمو الفكري والنضج العاطفي .

ومع زيادة أعداد كبار السن، واتساع دائرة تطوير وتنمية التعليم للبالغين، والتعليم في المرحلة الثالثة من العمر، يصبح من الحيوي لجميع المهتمين بعملية التعلم في المرحلة المتأخرة من العمر، وللمربين، والأطباء، والممرضين، وخبراء الصحة، ورجال ... والطلبة والدارسين في مجال التربية، ضرورة قراءة هذا الكتاب.

■ المؤلف :

بيتر جارفيس : أستاذ التعليم المستمر في مدرسة الدراسات التربوية بجامعة "Universal of Surrey" بالمملكة المتحدة، كما يعمل أيضاً أستاذاً مساعداً لتعليم الكبار ب... جورجيا بالولايات المتحدة . وقد كتب الكثير عن كبار السن والتعليم المستمر. ومن الكتب ... أصدرها كتاب «النظرية والممارسة لعملية التعلم» (مع چون هوفورد وكولين جريفين) ... أصدرته أيضاً دار كوجان بيج عام 1988 . حصل على جائزة سايرل هول العالمية للأدب في ... التعليم لكبار السن، والتي تقدمها الجمعية الأمريكية لتعليم الكبار والتعليم المستمر .



Arab Nile Group
Cairo - Egypt

I.S.B.N:977-5919-75-4



KOGAN PAGE
London , England